



Філософська освіта в Україні:

Історія
і сучасність



КИЇВ
2011

ФІЛОСОФСЬКА ОСВІТА В УКРАЇНІ:
історія і сучасність

Пропонована монографія є першою спробою систематичного аналізу процесу становлення і розвитку філософської освіти на українських теренах, висвітлення етапів її історії та актуальних проблем сьогодення. Адресована науковцям, викладачам, студентам гуманітарних напрямів і спеціальностей, а також всім, кого цікавить історія української філософії, освіти та культури.

Авторський колектив:

Ткачук Марина Леонідівна, доктор філософських наук, професор
(передмова; підрозділи 1.1, 1.3, 1.5, 1.6; післямова, упорядкування та загальне редагування)

Бондаревська Ірина Андріївна, доктор філософських наук, професор
(підрозділ 2.6)

Сватко Юрій Іванович, доктор філологічних наук, професор
(підрозділ 2.1)

Гомілко Ольга Євгенівна, доктор філософських наук, доцент
(підрозділ 2.4)

Мінаков Михайло Анатолійович, доктор філософських наук
(підрозділ 1.7)

Менжулін Вадим Ігорович, кандидат філософських наук, доцент
(підрозділи 2.2, 2.5)

Козловський Віктор Петрович, кандидат філософських наук, доцент
(підрозділ 1.2)

Головащенко Сергій Іванович, кандидат філософських наук, доцент
(підрозділ 1.4)

Лисий Іван Якович, кандидат філософських наук, доцент
(підрозділ 2.7)

Кебуладзе Вахтанг Іванович, кандидат філософських наук, доцент
(підрозділ 2.3)

Рецензенти:

Попович Мирослав Володимирович – доктор філософських наук, професор, дійсний член НАН України

Ящук Тамара Іванівна – доктор філософських наук, професор

Рекомендовано до друку Вченою радою Національного університету «Києво-Могилянська академія», протокол № 7 від 24 вересня 2009 р.

ЗМІСТ

Передмова (М. Ткачук)	5
--------------------------------	---

Розділ 1. Віхи історії

1.1. Києво-Могилянська академія і становлення філософської освіти в Україні (М. Ткачук)	8
1.2. Вольфганська система філософської освіти та її рецепція викладачами Києво-Могилянської академії (В. Козловський)	29
1.3. Філософія в Київській духовній академії: освітній аспект (М. Ткачук)	66
1.4. Філософські, методологічні та методичні засади бібліологічної освіти в Київській духовній академії (остання чверть ХІХ – початок ХХ ст.) (С. Головащенко)	95
1.5. Університет Св. Володимира в історії вітчизняної філософської освіти (М. Ткачук)	126
1.6. Філософська освіта в радянській Україні (1920-ті – середина 1980-х рр.) (М. Ткачук)	157
1.7. Трансформація філософської освіти в Україні у 1986–1995 рр. (М. Мінаков)	192

Розділ 2. Візії сучасності

2.1. Перспективи філософської освіти в Україні у світлі стратегічних завдань ЮНЕСКО в галузі філософії (Ю. Сватко).....	230
2.2. Філософська освіта в умовах ринкової економіки (В. Менжулін).....	289
2.3. Про умови можливості якісної філософської освіти в Україні: феноменологічний погляд на проблему (В. Кебуладзе).....	304
2.4. «Практичний поворот» у філософії та практика її викладання (О. Гомілко)	319
2.5. Освітній потенціал історико-філософської біографістики (В. Менжулін).....	339
2.6. Естетика як навчальна дисципліна: концепції та рецепції (І. Бондаревська)	379
2.7. Стан і перспективи філософської освіти в НаУКМА очима студентів і випускників (І. Лисий)	405
Післямова (М. Ткачук)	418

ПЕРЕДМОВА

Філософія й освіта... Генетичний та історичний зв'язок цих формоутворень культури навряд чи потребує доведення.

Справді, будь-які форми і способи буття філософії в культурі, в тому числі й далекі від академічних, виникають і набувають значущості у середовищі освічених людей. У цьому сенсі освітній компонент відіграє суттєву роль у формуванні аксіологічного простору, в якому відбувається становлення й розвиток філософії в межах будь-якої культури, позначаючись у найрізноманітніших жанрах філософської творчості. Можливо, надзвичайна «філософічність» певних народів знаходить пояснення не стільки в особливостях їхнього менталітету, скільки в рівні їхньої загальної освіченості та культури мислення й тих історичних умовах, що сприяли розвитку останніх. Як тут не згадати Німеччину – «країну поетів і філософів», густо «засіяну» університетами! Водночас, потребуючи певного освітнього середовища, філософія, що містить у собі ідею універсальності та єдності теоретичного знання, з часів античності становить фундамент європейської освіти. Невипадково впродовж століть філософський факультет мав значення загальноосвітнього і пропедевтичного.

На українських теренах і систематичність освіти, й утвердження за філософією статусу невід'ємного компонента освіти – явища невимірно молодші за європейські, а самий процес розвитку філософської освіти – доволі звивистий і сповнений різноманітних «пригод». Але філософська освіта й розвиток філософської традиції, філософських наук, філософської культури – речі взаємопов'язані. Так було в минулому й, очевидно, так буде в майбутньому. Отже, осмислення цих взаємин – справа важлива і потребує пильнішої уваги, ніж їй приділяють, зазвичай, у нашій дослідницькій літературі.

Не намагаючись розв'язати всіх завдань, що стосуються цієї складної й багатогранної теми, автори пропонованої книги – викладачі й науковці кафедри філософії та релігієзнавства Національного університету «Києво-Могилянська академія» – спробували почати, мабуть, із першого необхідного кроку: відтворення (бодай у найзагальніших рисах) процесу становлення філософської освіти на українських теренах, пов'язаного з такими освітніми інституціями, як Києво-Могилянська академія, Київська духовна академія, Університет Св. Володимира, визначення особливостей цього процесу, його впливу на наше філософське сьогодення, окреслення сучасного стану філософської освіти в Україні й напрямів її трансформації та реформування.

Сподіваємося, ця перша спроба знайде відгук у науковому й освітянському середовищі, у колег, студентів і всіх, кому не байдужі проблеми філософської освіти і культури. Ця спроба – запрошення до діалогу, зумовленого прагненням надати новий імпульс трансформаційним процесам у царині української філософії.

Марина Ткачук

1.1. КИЄВО-МОГИЛЯНСЬКА АКАДЕМІЯ І СТАНОВЛЕННЯ ФІЛОСОФСЬКОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Хоч би як пильно прозиало око історика філософії вглиб століть, перші паростки систематичної філософської освіти на східнослов'янських теренах вдається розгледіти не раніше XVII ст. Таке пізнє, порівняно із західноєвропейськими культурами, її народження спричинено, в першу чергу, тривалою відсутністю власне освітнього середовища, опосередкованістю прилучення давньоруської культури до фундаментальної філософської традиції, закладеної в античні часи, та самою специфікою сприйняття культурних впливів, що зумовили утвердження стереотипного для всього східнослов'янського ареалу образу філософії як любомудрія, «мудрісного життя», моральнісної сповіді та проповіді, шляху духовного оновлення й преображення. Справа, звісно, не в самому тому факті, що «нас хрестили по-грецьки, але мову нам дали болгарську»¹. Справа в тому, що скільки б не йшлося про «грецьких учителів» та їх поодиноких давньоруських учнів, для сучасних істориків очевидним є факт: «Слов'яномовна літургія, а також поява перекладної патристики та агіографії, задовольняючи духовні запити, усували конечність потреби знати грецьку мову. Й тому руський читач, навіть «філософ і книжник», за поодинокими винятками, не мав прямого доступу до грецької теологічної, філософської чи політичної думки»². До речі, саме таку точку зору обстоював нелюбий прихильникам «давньоруського любомудрія» Г. Шпет, коли, ремствуючи на незнання мов і вдоволеність давньоруських книжників «болгарськими перекладами», вказував на доволі незначну частку філософського змісту в останніх. Однак до Шпетової констатації –

¹ Шпет Г. Г. Очерк развития русской философии // Шпет Г. Г. Сочинения. – М.: Правда, 1989. – С. 28.

² Яковенко Н. М. Нарис історії середньовічної та ранньомодерної України. – К.: Критика, 2005. – С. 77–78.

«Візантія... нам віддала лише власного виробництва сурогати, вигадані за доби її морального й інтелектуального звиродніння»¹, – варто додати одне суттєве уточнення: нам «віддали» саме те, що ми хотіли взяти. Давньоруських шанувальників мудрості не цікавили ані тонкощі візантійської теології (доглибно пов'язаної з античною філософією), ані зміст візантійських політичних доктрин. Їм, неофітам, вибаглива вченість Візантії, за якою стояла розвинута система освіти й величезна пізньоантична ерудиція, була поки що не під силу. Звідси – поширеність на Русі слов'янських перекладів повчальних збірок, скомпонованих із проповідей і сентенцій східних отців, учительних евангелій, житій святих, шестодневів, хронік тощо. Відповідно, і власні спроби пера давньоруських книжників так само належать до релігійної морально-повчальної літератури, зорієнтованої «на ужиткові потреби, які стосуються поведінки “доброго християнина”, а не глибшого змісту віри»². Зважаючи на ці пріоритети, важко було очікувати, що ті лапідарні, дуже загальні й «популярні» відомості щодо античної філософії, які потрапляли на східнослов'янські терени, стимулюватимуть самотійну філософську творчість, або ж, принаймні, пробуджуватимуть прагнення до неї. Крім того, що образ філософії, який утвердився в давньоруській культурі, цілком вкладався в «ужиткові потреби» християнського «*добронравія*», тут не прищепилося й античне уявлення про невіддільність мудрості від *знання*: для традиції, що постала на Русі, «зѣло книженъ» і «зѣло учителенъ» – речі різні, але саме останню ознаку вона пов'язувала з «філософом» і «філософією». Тож не дивно, що теоретична рефлексія віками залишалася на периферії філософської свідомості східних слов'ян, а систематичне і понятійне пізнання розглядалося ними як схематичне і не здатне дійти живої істини, чекаючи часу, коли в надрах культури визріє потреба не лише у «філософі в печері», а й у «філософі за кафедрою», коли постануть передумови, необхідні для функціонування і розвитку «шкільної» філософії.

Виникнення таких передумов пов'язане із поширенням на українських теренах у другій половині XVI – першій половині XVII ст. протестантських та єзуїтських освітніх осередків й усвідомленням необхідності долучення до освітянських змагань з боку православних кіл, що увиразнилося під час гострих міжконфесійних супере-

¹ Шпет Г. Г. Очерк развития русской философии. – С. 29.

² Яковенко Н. М. Нарис історії середньовічної та ранньомодерної України. – С. 77.

чок, спричинених прийняттям Берестейської унії (1596), яка освячувала союз руського православ'я з католицизмом під егідою Риму. Попри те, що переважна частина протестантських та єзуїтських шкіл, утворених на «українських землях Польської провінції» за значеної доби, мала характер середніх навчальних закладів і пропонувала освіту, як правило, не вище класів поетики та риторики, у деяких з них уже на початку XVII ст. було запроваджено повноцінне викладання філософії. Приміром, у Львівській та Острозькій єзуїтських колегіях трирічні класи філософії, що передбачали ознайомлення студентів з логікою, натурфілософією (фізикою), метафізикою та етикою, було відкрито, відповідно, у 1612 та 1629 рр.¹ Зміст і методика вивчення філософії у цих закладах відповідали тому ж «Ratio studiorum», який унормовував діяльність єзуїтських шкіл у будь-якому іншому куточку Європи, й репрезентували чинну для тогочасної європейської культури модель філософської освіти (мова про неї піде нижче).

Характерно, що «латинницькі» заклади, які забезпечували якісну, до того ж – безкоштовну, освіту, мали неабияку популярність не лише у католицькому чи протестантському, а й у православному середовищі. Молоде покоління русинських мешканців Речі Посполитої гостро відчувало невідповідність традиційного «домашнього» чи «монастирського» навчання потребам доби. Без ґрунтового знання польської і латинської мов годі було мріяти про кар'єрні зиски, участь у політичному житті чи навіть вирішення елементарних побутових проблем. Тож, керуючись цілком прагматичними міркуваннями, русинські юнаки, вступаючи до єзуїтських чи протестантських закладів, опікувалися питаннями не так «правовір'я», як здобуття «доброї науки». За підрахунками істориків, кількість учнів тільки єзуїтських шкіл на українських землях Польської провінції становила з кінця XVI до середини XVII ст. від двох з половиною до семи тисяч осіб².

Зрозуміло, що у колах православних фундаменталістів поширення на «руських» теренах освітніх практик «іновірців» не викликало нічого, крім збурення й остраху за долю «святої віри

¹ Див.: Шевченко Т. Єзуїтське шкільництво на українських землях останньої чверті XVI – середини XVII ст. – Львів: Свічадо, 2005. – С. 148–149.

² Див.: Яковенко Н. Латинське шкільництво і «шкільний гуманізм» в Україні кінця XVI – середини XVII ст. // Київська старовина. – 1997. – № 1/2. – С. 22; Шевченко Т. Єзуїтське шкільництво на українських землях останньої чверті XVI – середини XVII ст. – С. 151.

правдивої». Пам'ятки православної полемічної літератури кінця XVI – початку XVII ст. сповнені не тільки прокльонів на адресу «латинницьких» училищ, які «все злоє въ людех умножаютъ», «ересь разсѣвають и, яко же ядом, души забиваютъ», а таких ось благань до вірян:

*Молю ж, Христа ради, на прелесть не йдите,
ани чада ваши на зло не ведите.
О Христѣ братіє, о русскіє чада,
избавите себе отъ темного ада,
Не въ школах латинских розум купуйте,
и их трутизнами души не питайте,
Погубите вѣру и святую славу,
аще суєтную ищете забаву¹.*

Власне кажучи, драматична боротьба, що розгорнулася на ледь зораній українській освітянській ниві на зламі XVI–XVII ст., була, у широкому розумінні, боротьбою між культурницьким традиціоналізмом, зорієнтованим на греко-візантійську традицію (точніше, на власний варіант її сприйняття як такої, що освячує ідеали аскетично-споглядального способу життя і «духовної простоти», яка «без поганських хитростей и руководств, се ж ест граматик, рыторык, діалектик и прочих коварств тщеславных, диавола вомѣстных... к Богу приводит»²), й тими новаціями, що супроводжували поступовий поворот української культури «очима на Захід». Характерно, що прибічники першого, вбачаючи у латинській освіті та науці лише «лжу», «баснословіє», «брѣдню» «хитрість» і «ересь», її особливу небезпеку пов'язували з вивченням філософії – цього «наказання еллинского». Звертаючись до «любимого прочитателя», Іван Вишенський прямо запитує: «Чи не лѣпше тобѣ изучити Часословец, Псалтыр, Охтаик, Апостол и Евангелие с иншими, церкви свойственными, и быти простым богоугодником и жизнь вѣчную получитьи, нежели постигнути Аристотеля и Платона и философам мудрым ся в жизни сей звати и в геену отити? Разсуди! Мнѣ ся видит, лѣпше ест ани аза знати, толко бы до Христа ся дотиснути, который блаженную простоту любит и в ней обитель собѣ чинит и там ся упокоивает»³. Натомість «поганские учителя,

¹ Із Загоровського збірника // Українська поезія: кінець XVI – початок XVII ст. / Упоряд. В. П. Колосова, В. І. Крекотень. – К.: Наук. думка, 1978. – С. 131.

² Книжка Іоанна мниха Вишенського от Святой Афонской горы // Вишенський І. Вибрані твори / Упоряд. В. А. Микитась. – К.: Дніпро, 1972. – С. 32.

³ Там само. – С. 32–33.

Аристотели, Платоны и другие тым подобные машкарники и комедийники» здатні привести лише до «нечистѣйшого жития и безвѣрия»¹. Звідси щира порада затятого полеміста-консерватора «младенцам бѣлобрадым руским»: «Останте бѣгати вслѣд латини и учения их, бо утомившиися трудом прелести, невѣрием, яко же и они, запевне поздыхаете!»².

Однак і у православному середовищі не забракло діячів, які розуміли, що вивчення самих лише Псалтиря й Часослова для суспільних потреб ставало замало. Зокрема, таке розуміння було притаманне тим інтелектуалам, які в середині 1570-х рр. згуртувалися навколо князя Василя-Костянтина Острозького, натхненного ідеєю видання друком церковнослов'янської версії Біблії³. Основний зміст їхньої діяльності становили історико-філологічні, текстологічні студії богословського (передусім біблійознавчого) характеру: «Тим-то сучасники прикладали до Острозького вченого осередку назву “академія”, якою у XV–XVI ст. традиційно іменували наукові угруповання чи товариства. Інколи це поняття вживали узагальнено, маючи на увазі як власне “академію”, тобто спільноту вчених, так і школу, що при ній функціонувала»⁴. Започаткована близько 1578 р., ця школа («колегія», «тримовна гімназія», «тримовний ліцей» – так характеризують її у пам'ятках кінця XVI – початку XVII ст.), що виникла як «побічний продукт» діяльності вченого гуртка й не мала офіційного статусу, наданого королівським привілеєм⁵, вперше в освітній практиці започаткувала вивчення граматики трьох мов – грецької, латини й церковнослов'янської, втрутавши шлях своєрідній «культурній революції» на українських теренах кінця XVI – середини XVII ст. За припущенням істориків, зміст навчання становили традиційні для західноєвропейських середньовічних шкіл «сім вільних мистецтв», а отже, і діалектика, що дає підставу говорити про введення до освітньої практики Острозького православного осередку елементів філософії. Це започаткування підхоплюють і школи, відкриті православними братствами – Львівським (1585), Київським (1615), Луцьким (1617) та ін.

Однак, попри всі ці позитивні зрушення, що засвідчують дедалі виразніше усвідомлення православними інтелектуалами власної

¹ Книжка Іоанна мниха Вишенського от Святой Афонской горы // Вишенський І. Вибрані твори. – С. 53–54.

² Там само. – С. 91.

³ Славнозвісна Острозька Біблія побачила світ у серпні 1581 р.

⁴ Яковенко Н. М. Нарис історії середньовічної та ранньомодерної України. – С. 211.

⁵ Див.: Там само.

ізолюваності від європейського культурного поступу, недостатності обмеження ідейним арсеналом східного християнства і необхідності оволодіння здобутками латинського Заходу, вирішальний крок щодо започаткування повноцінної філософської освіти в ареалі східнослов'янського православ'я пов'язаний із діяльністю Петра Могили та його дітищем – славетним Києво-Могилянським колегіумом (згодом – академією¹), якому судилося стати першим православним вищим навчальним закладом на східнослов'янських теренах.

Києво-Могилянський колегіум веде свою історію з року створення Києво-братської «греко-словенської» школи (1615), об'єднаної з фундованим Петром Могилою 1631 р. Лаврським латиномовним училищем. У статусі колегіуму цей заклад розпочав свою освітню діяльність восени 1632 р., розгорнувши її у напрямі розбудови православної гуманістичної школи, цілком відповідної як європейським освітнім стандартам доби, так і тогочасним запитам української культури.

Гуманістична школа, що почала свій переможний поступ з кінця XV ст., була принципово іншим, порівняно із середньовічним (схоластичним), усеєвропейським типом шкільництва, підпорядкованим ідеалу *pietas litterata* – освіченого благочестя, «зрощення» християнської душі на відповідно підібраних зразках античної літератури, ключем до якого мало стати оволодіння класичними мовами (передусім латиною)². Гуманітарно-філологічна освіта у поєднанні з релігійно-моральним вихованням – цього орієнтира гуманістичного шкільництва, виробленого його видатними теоретиками і практиками (Еразмом Роттердамським, Філіпом Меланхтоном та ін.), дотримувалися всі протестантські та католицькі (передусім єзуїтські) училища, університети та академії, даючи «добру науку» й виховуючи учнів у дусі «вченої і красномовної побожності». Тож не дивно, що Петро Могила, проникнутий піклуванням про те, щоб школа прищеплювала не лише знання, а й християнські чесноти, і обізнаний із практикою гуманістичного шкільництва, як припус-

¹ Статус вищого навчального закладу Київській Академії вперше надано в акті Гадяцької унії (1658), а згодом підтверджено грамотами Петра I (1694 та 1701 рр.).

² Досить промовистим щодо відмінності настанов гуманістичного і схоластичного шкільництва видається відомий вислів представника останнього Йоана Солсберійського: «*littera sordescit, logika sola placet*» (словесністю нехтують, лише логіка у пошані).

кають дослідники, на власному досвіді¹, втілив її у життя Києво-Могилянського колегіуму, замисленого як православна модель гуманістичної школи², спроможна забезпечувати освіту на тогочасному європейському рівні³.

У своїх організаційному, дидактичному і педагогічному вимірах ця модель спиралася на вже добре відомі й «апробовані» на теренах Речі Посполитої освітні практики єзуїтів, пильнуючи за тим, аби їх застосування унікало «явного й суттєвого ущербу для православ'я»⁴. У Києво-Могилянському колегіумі зберігалися ті самі поділ на класи, їх послідовність, підручники, методики викладання й виховання, що були поширені в численних єзуїтських закладах тогочасної Європи⁵. Така ж подібність до єзуїтських зразків стосується й філософської складової могилянської освіти – як в організаційному, так і (до середини XVIII ст.) змістовному її аспектах.

Як і в єзуїтських колегіях вищого рівня, філософський клас Києво-Могилянської академії⁶, навчання в якому здійснювалося

¹ Серед закладів, де, ймовірно, навчався Петро Могила, історики називають Замойську академію й навіть славетну паризьку колегію *La Fleche* (обидва заклади належали ордену єзуїтів). Докладніше про дослідницькі версії освітніх «мандрів» Петра Могили див.: Жуковський А. Петро Могила й питання єдності церков. – К.: Мистецтво, 1997. – С. 41–46.

² Важливо відзначити, що, не висуваючи до своїх потенційних студентів станових обмежень, Київська Академія приймала на навчання осіб тільки православного віросповідання.

³ Очевидно, що освітня реформа Петра Могили мала й суто конфесійну мету, відповідну запитам доби напруженого міжцерковного протистояння, – послабити впливовість і популярність «іновірних» освітніх закладів серед православної молоді, запобігти прилученню останньої до «смертоносного яда западня схизми».

⁴ Вишневский Д. Киевская Академия в первой половине XVIII столетия (Новые данные, относящиеся к истории этой Академии за указанное время) // Труды Киевской духовной академии (далі – ТКДА). – 1902. – № 5. – С. 97.

⁵ Водночас історики Київської Академії, зокрема Микола Петров, указують низку рис, що відрізняли її від єзуїтських закладів. З-поміж них – дещо вужче коло предметів викладання; менша увага до релігійної обрядовості та відсутність релігійного фанатизму; більша вимогливість до дотримання дисципліни; прагнення «в усьому, що стосується віри й моральності, замінити католицьке православним» (див.: Петров Н. Киевская Академия во второй половине XVII века // ТКДА. – 1895. – № 10. – С. 254–255).

⁶ Збережені рукописні курси Йосипа Кононовича-Горбацького («*Subsidium Logicae*», 1639–1640) та Інокентія Гізеля («*Opus totius philosophiae*», 1646–1647) документально potwierджують той факт, що вже у 1640-х роках у Києво-Могилянському колегіумі читали не лише діалектику і логіку, а й фізику і метафізику. Після досить тривалої перерерви у часи Руїни, викладання філософії не лише поновлюється, а й має, принаймні з середини 1680-х років, систематичний характер. Свідченням останнього є філософські курси Йоасафа Кроковського, Стефана Яворського, Прокопія Калачинського, Інокентія Поповського, Христофора Чарнуцького, Іларіона Ярошевицького, Феофана Прокоповича, Сильвестра Піновського, Йосипа Волчанського, Іларіона Левицького, Платона Малиновського, Амвросія Дубневича, Стефана Калиновського, Ієроніма Миткевича, Сильвестра Кулябки, Михайла Козачинського, Гедеона Сломинського, Георгія Кониського, Георгія Щербацького, значна частина яких зберігається в Інституті рукопису Національної бібліотеки України ім. В. Вернадського.

лише латинською мовою, посідав проміжне місце між філологічними та богословським класами. Кожен з його учнів мав шестирічний досвід послідовного навчання у граматичних класах (фара¹, інфіма, граматика, синтаксис²) і класах поетики та риторики³. Після дворічного (в окремі періоди історії КМА – трирічного) навчання у філософському класі, на київського спудея чекали ще два (в окремі періоди – чотири) роки навчання у богословському класі. Щоправда, філософський і богословський класи мали найменшу популярність: значна частина вихованців не доходила далі класу риторики⁴.

Для того, щоб краще уявити специфіку філософської освіти киево-могилянської доби, варто зупинитися передусім на питаннях її методики.

Відповідно до тієї практики викладання, що склалася в єзуїтських навчальних закладах і поширилася Європою ще у XVI ст., опанування філософії, як і інших навчальних дисциплін, здійснювалося за підручниками⁵. Звісно, філософські підручники XVI–XVII ст. мало схожі на ті, до яких звикли сучасні викладачі та студенти. Їх структуру і зміст визначає той образ філософії, що склався

¹ Навчання у класі фари (за іншою назвою – аналогії) забезпечувало учням навички письма і читання словеноруською та польською мовами й елементарний рівень володіння латиною.

² Інфіма, граматика і синтаксис становили власне граматичні класи, підпорядковані передусім ґрунтовному опануванню латинського мовлення і письма. Досягненню цієї мети сприяли не лише класні заняття, а й вимога спілкування латиною поза межами аудиторії, щоденне виконання письмових вправ, читання, переклад і вивчення напам'ять уривків латинських класиків тощо. Поряд із вивченням латини, учні граматичних класів удосконалювали своє знання розмовної на той час польської мови. Значно менша увага приділялася словеноруській та грецькій мовам (вивчення останньої мало спорадичний характер, спричинений браком кваліфікованих викладачів). Як свідчать історики, у граматичних класах викладали також початкові відомості з арифметики, православний катехізис і церковний спів.

³ Поетика і риторика кваліфікувалися як «середні» класи, навчання у яких мало за мету прищеплення студентам теоретичних знань і практичних навичок у царині поетичного та ораторського мистецтва.

⁴ У сучасній українській літературі панує думка, буцімто київські спудеї залишали Академію, не доходячи до вищих класів, через те, що більшість з них не вабила церковна кар'єра. Іншу, не менш цікаву версію, подибуємо у В. Аскоченського: «...попри те, що на слухання філософії покладено було рівно два роки, – пише він, – сувора строгість і головоламна сухість цієї науки немовби лякала палких синів України. Вони поважали її, навіть вважали собі за честь вирізнятися діалектичною вправністю: але на тому справа й кінчалася. Щиро, всією душею прихилитися до цієї науки, зануритися, так би мовити, вглиб її ні в кого не вистачало бажання» (Аскоченский В. Киев с древнейшим училищем его Академиею: В 2-х ч. – К., 1856. – Ч. 1. – С. 139).

⁵ Див.: Schmitt Ch.B. The rise of the philosophical textbook // The Cambridge History of Renaissance Philosophy / ed. by Charles B. Schmitt, Quentin Skinner. – N. Y.: Cambridge University Press, 1992. – P. 792–804.

у гуманістичному шкільництві. До речі, за формальними ознаками він не відрізняється від середньовічного: філософія зберігає підпорядкованість теології і виявляє себе мистецтвом раціонального мислення, розгорнутого на ґрунті коментування та інтерпретації текстів, визнаних за авторитетні, залишаючись у межах схоластичної традиції (недарма філософська традиція, що склалася в єзуїтських колегіях і університетах, отримала назву «другої схоластики»). Як і в часи середньовіччя, в гуманістичній школі XVI–XVII ст. найвищим філософським авторитетом є Аристотель, інтерпретований і «препарований» у дусі християнського віровчення. Характер цієї інтерпретації щонайкраще увиразнюють настанови єзуїтського шкільного статуту «Ratio studiorum», яким регламентувалася діяльність єзуїтських освітніх закладів: «Професори філософії хай в усьому наслідують Аристотеля, окрім тих випадків, коли він сам відступає від вчення, прийнятого скрізь академіями, а надто, коли суперечить правій вірі. Супротивні істинній вірі аргументи його й інших філософів треба рішуче заперечувати... З великою обачливістю слід користуватися й тими тлумачами Аристотеля, які коментували його не в інтересах християнської церкви»¹.

Зрозуміло, що необхідність реалізації цієї настанови ставила перед викладачем завдання, з одного боку, систематичного викладу аристотелівської філософії, реінтерпретованої в дусі християнського віровчення, а з іншого – усунення різноманітних «прогалин» в Аристотелевих творах, очевидних з позицій накопичених європейцями природничих знань. Тож не дивно, що у різноманітних «курсах» (цей термін з кінця XVI ст. особливо поширений для визначення жанру навчальної літератури), приміром, натурфілософії, поряд із традиційними предметами *libri naturales* вагоме місце набувають астрономія, оптика, ботаніка, металознавство, мінералогія тощо. Таким чином, згадані «підручники», ґрунтуючись на аристотелівських творах, водночас і відходили від них, акцентуючи проблеми, малозначущі для самого Аристотеля, або навпаки, «не помічаючи» деякі з тих проблем, що були порушені античним мислителем. Мірою зростання критичного ставлення до перипатетичної філософії, європейські філософські «підручники» (особливо

¹ Цит. за: Харлампович К. В. Западно-русские православные школы XVI и начала XVII века, отношение их к инославияу, религиозное обучение в них и заслуги в деле защиты православной веры и церкви. – Казань, 1898. – С. 91.

XVII ст.) набували дедалі «неаристотелівського», ба навіть «анти-аристотелівського» смислу.

Особливо значну роль в утвердженні філософських «підручників» у навчальному процесі європейських вищих шкіл відіграли єзуїтські філософи, що «залишались оплотом аристотелізму навіть після того, як він почав підупадати»¹. Віддані завіту Ігнатія Лойоли, згідно з яким вчення Аристотеля слід дотримуватися в логіці, натурфілософії, моральній філософії та метафізиці, вони залишили численні зразки філософських текстів, адаптованих спеціально для шкільного використання². Популярності філософських підручників таких зірок «другої схоластики», як Беніто Перейра³, Франсіско де Толедо⁴, Педро да Фонсека⁵, Франсіско Суарес⁶ та ін., доводиться заздрити навіть майстрам цього жанру – досить згадати Фонсековий компедіум «*Institutiones dialecticae*» («Основи діалектики», Ліссабон, 1564), що витримав свого часу 53 (!) видання⁷.

До речі, використання підручника щонайкраще пасувало тому способу вивчення філософії «в класі» (записування студентами лекцій під диктовку професора), яку практикувала, слідом за єзуїтськими школами, Києво-Могилянська академія. Форма викладу відповідала традиційній схоластичній техніці *questiones disputatae* (розв'язання суперечливих питань). Кожне з питань містило назву, твердження-тезу, визначення понять, наведення різних точок зору щодо означеного питання, спростування хибних із них, висновок

¹ Див.: Schmitt Ch. B. The rise of the philosophical textbook // The Cambridge History of Renaissance Philosophy. – P. 797.

² Так, «*Disputationes metaphysicae*» Франсіско Суареса, «вплив якого на новочасну схоластичну і не лише схоластичну філософію був просто величезний», постало підґрунтям вивчення метафізики «не тільки у єзуїтських школах Західної і Центральної Європи, а й у лютеранських і кальвіністських німецьких університетах, відігравши значну роль у становленні протестанської схоластики» (Czerkawski J. Humanizm i scholastyka: Studia z dziejów kultury filozoficznej w Polsce w XVI i XVII wieku. – Lublin: Redakcja wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1992. – S. 161–162).

³ Беніто Перейра (Pereirus Benedictus, 1535–1610) – іспанський філософ і богослов, викладав у Римі.

⁴ Франсіско де Толедо (Francisco de Toledo, 1532–1596) – іспанський філософ-єзуїт, вихованець і професор університету Саламанки, автор чотиритомних коментарів до творів Аристотеля.

⁵ Педро да Фонсека (Pedro da Fonseca, 1528–1599) – португальський філософ, професор університету Коїмбри, який запровадив практику викладання систематичного філософського курсу, а отже, по суті, нову модель філософської освіти.

⁶ Франсіско Суарес (Francisco Suarez, 1548–1617) – іспанський філософ і богослов, професор університетів Коїмбри і Саламанки.

⁷ Див.: Ashworth E. J. Traditional logic // The Cambridge History of Renaissance Philosophy. – P. 163.

щодо тієї точки зору, якої слід дотримуватися. Характерно, що розгляд поставлених проблем здійснювався без «буквальної» прив'язки до першоджерел, але обов'язково шляхом демонстрації авторитетних міркувань.

Ще однією формою організації навчального процесу у філософському та богословському класах у Київській Академії, так само як і в езуїтських закладах, був успадкований від середньовічного шкільництва диспут¹. Диспути, що спрямовувалися на відшліфовування згаданої вище схоластичної техніки розв'язання суперечливих питань, відігравали особливу роль у процесі опанування спудеями філософських і богословських дисциплін, цілком замінюючи собою ті класні і домашні вправи, що практикувались у попередніх класах². Щосуботні диспути були своєрідною «лабораторією», в якій здійснювалась апробація матеріалу, викладеного лектором упродовж тижня: «Професор не задавав уроків, а втім цілком міг бути впевнений, що все сказане ним не минеться марно, що вихованець обов'язково заглиблюватиметься в кожную його думку, осмислюватиме кожне його слово, аби не постати незнайком і не осоромитись як перед наставником, так і перед своїми товаришами. Для шляхетного змагання тут відкривалося широке поле; натомість лінивим і нездібним не залишалося жодної можливості сховатися...»³. Мабуть, тому останні не надто ці диспути полюбляли, використовуючи щонайменшу можливість уникнути участі в них. Але навіть неліниві та здібні студенти мали відчувати певну відразу від нескінченних – не лише «домашніх», а й публічних (по закінченні навчального року чи класу) – диспутацій, участь у яких вимагала

¹ «Диспут, як показує сама назва, є не що інше, як розв'язання питання про те, яка з двох суперечливих думок є істинною, коли філософи або інші спеціалісти розглядають міцність основи кожної з них і принципи, на які вони спираються, вступивши у розмову. Один із них бере до уваги засади іншого, а той, у свою чергу, заперечує протилежну для нього тезу, або ту саму тезу (тут немає різниці) розглядає перший, а заперечує інший. Звідси хоч кожную з сторін підтримують численні прихильники, що ворогують між собою, то однак розпочинається бій двох таборів неначе на війні... Шкільні... диспути запроваджуються у формі звичайного діалектичного силогізму» (Прокопович Ф. Логіка // Прокопович Ф. Філософські твори: У 2 т. – К.: Наук. думка, 1980. – Т. 2. – С. 12–13).

² Виразне свідчення того значення, що його надавали професори Києво-Могилянської академії мистецтву диспуту, знаходимо в курсі логіки Феофана Прокоповича, п'яту книжку якого спеціально присвячено «законам і правилам належного ведення диспуту» (див.: Прокопович Ф. Логіка // Прокопович Ф. Філософські твори. – С. 9–25). Як стверджують історики, для участі у диспуті професор призначав (почергово) не більше чотирьох студентів, один з яких мав захищати тези, обрані для обговорення, а інші – йому опонувати (див.: Вишневский Д. Киевская Академия в первой половине XVIII столетия // ТКДА. – 1903. – № 8. – С. 587).

³ Асоченский В. Киев с древнейшим училищем его Академиею. – С. 285–286.

величезної розумової напруги. Втім, академічне начальство, як свідчать численні документи, вочевидь не бажало відмовлятися від старовинної традиції навіть упродовж більшої частини XVIII ст.¹, пильно стежачи за регулярністю проведення диспутів у філософському та богословському класах.

Щодо структури філософських курсів у Київській Академії (яка зберігалася до середини XVIII ст.), то їх складовими дисциплінами були, як і у єзуїтських вищих школах, логіка, фізика та метафізика². Разом з тим, обов'язкова для єзуїтських курсів етика (моральна філософія) була присутня в академічному *currículum*'і далеко не завжди³. Що ж до традиційної для філософських класів єзуїтських закладів практики викладання математики, то цю складову знаходимо лише в курсі Феофана Прокоповича.

У змістовному відношенні філософські курси киево-могилянських професорів відповідають тій «шкільній» філософії, що панувала до кінця XVII ст. у західноєвропейських навчальних закладах.

¹ Досить промовистим щодо цього видається «припис» митрополита київського Тимофія Щербацького від 1752 року: «Понеже съ философъ и теологовъ нѣкоторіе суть такъ о своей ползѣ нерадителніе, что публичніе диспуты ради ихъ самихъ ползы уставленные презырають слушать; для того благополезно притвердить теологамъ и философамъ на диспутахъ всегда быть до окончанія непремѣнно, а на другой день спрашивать оныхъ, кто какіе аргумента говорилъ, какой положилъ кто имянной фундаментъ своей оппугны, какъ солвовано отъ дефендента, илы его учителя всякой аргументъ, что позволено, а что неговано, какая солюція въ дистинкціи послѣдовала, какая оной дистинкціи експлѣкація, и какимъ именно фундаментомъ себе господа дефенденты защищаютъ. А кто бы на диспути не ходилъ, тѣхъ записовать и имѣть за нерачителнихъ въ своемъ званіи, кондицій имъ не давать, илы и данныхъ лишать; ибо съ того нераченія видно, что оны толко именемъ школы хвастать хотять, а плода своей школы никакого чувствовать не желаютъ» (Опредѣленіе Киевскаго митрополита Тимофея Щербацкаго относительно порядка преподаванія наукъ въ Киев. Академіи. 16 ноября 1752 года // Акты и документы, относящиеся к истории Киевской Академии. – Отд. II (1721–1795). – Т. II (1751–1762) / Со введ. и прим. Н. И. Петрова. – К., 1905. – С. 83).

² Уявлення могилянців про структуру філософії стисло й виразно передано у «філософських конклюдзіях», уміщених (латинською та слов'янською мовами) на описаній Миколою Петровим шовковій гравюрі 1693 р.: «Философия гл[аго]лется тричастная. 1-я часть Логика, яже сказуется слово или словесная мудрость... аки правым путем ведуще ко истинному познанию. ...Вторая часть физика гл[аго]лется мудрость естественная, яже упражняется о естествѣ созданном и не созданномъ. ...3-я часть метафизика со своимъ частма есть преест[ес]твенная мудрость, естественное б[о]гословіе, понеже имѣетъ дѣйство свое о Б[о]зѣ и о анг[е]лах, или о началѣ и истинѣ, еже есть вещь самобытна и вещь от инобытия» (див.: Петров Н. Археологические заметки: Древнейшие руководства по философии в Киевской Академии // ТКДА. – 1888. – № 1. – С. 299–300).

³ Як свідчать збережені могилянські рукописи, етика входила до складу філософських курсів, прочитаних Феофаном Прокоповичем, Стефаном Калиновським, Ієронімом Миткевичем, Сильвестром Кулябкою, Михайлом Козачинським, Георгієм Кониським (усі – перша половина XVIII ст.)

Логіку (або ж раціональну філософію), що поділялася на малу (*logika minor*, або діалектика)¹ і велику (*logika major*)², викладали як традиційну, формальну, розглядаючи коло питань, окреслених ще Аристотелевим «Органом». Водночас логічні «трактати» київських професорів, укладені відповідно до схоластичних канонів, далеко не тотожні не лише середньовічним «суммулам», а й працям навіть початку XVI ст. Зокрема, силогізм виявляється вже не одним із видів аргументації (як це було ще, наприклад, в Альберта Саксонського³), а набуває статусу осердя теорії обґрунтованого виведення; цілком зникають софізми, характерні для логічних текстів доби середньовіччя і на цій підставі формується підхід до мови, характерною рисою якого є відмова від спроб виразу семантичних розбіжностей через різні синтаксичні структури. Таке трактування предмета відповідає загальноєвропейським тенденціям «другої схоластики»⁴.

Цілком у руслі останніх представлено й натурфілософську частину київських курсів філософії XVII – першої половини XVIII ст.⁵ Розлогість і змістовне наповнення їхніх «фізик» виразно демонструє відповідність тому новому типу «фізичних» підручників, що поширюється в Європі з останньої чверті XVI ст. З одного боку, могилянські професори не обмежуються колом натурфілософських проблем, поставлених у відповідних трактатах Аристотеля («Фізика», «Про небо», «Про постання і загибель», «Метеорологія», «Про душу»). Водночас, навіть згадуючи чи обговорюючи ідеї Коперника і Галілея, вони не тільки дотримуються структури Арис-

¹ Діалектика, як наука правильного розмислу, передбачала знайомство студентів з формами мислення (поняття, судження й умовивід) та правилами їх утворення, а також опанування навичками визначення, розрізнення й аргументації. Як і в єзуїтських колегіях, діалектику часто викладали не у філософському, а ще в риторичному класі.

² *Logika major*, або власне логіка, докладно аналізувала (у традиційній техніці *questiones disputatae*) генезу кожної з форм мислення та їх різновиди. Особлива увага приділялася проблемі універсалій та висвітленню суперечок щодо неї, а також категорії відношення. Зважаючи на таке змістовне наповнення, можна погодитись із твердженням Дмитра Вишневецького, згідно з яким «велика логіка була, свого штибу, гносеологією» (Вишневецький Д. Киевская Академия в первой половине XVIII столетия // ТКДА. – 1903. – № 6. – С. 183).

³ Див., наприклад: *Albert of Saxony. Perulitis logica*. – Venice, 1522 (repr. – Hildesheim, 1974).

⁴ Щодо розвитку логіки за часів «другої схоластики» див. докладніше: *Ashworth E. J. Traditional logic*. – Р. 153–172.

⁵ Натурфілософська частина курсів філософії зазначеної доби містила аналіз начал і причин природних речей, з'ясовувала поняття матерії та форми, їхнє співвідношення та взаємини, сутність і специфіку природи, властивості та різновиди тіл, поняття душі, її типи та потенції тощо.

тотелевої «Фізики», а й, так само як критиковані ними єзуїтські філософи, надають останній виразного схоластично-теологічного забарвлення¹.

Метафізику, що визначалася як наука про надприродне, викладали в Києво-Могилянській академії від XVII до середини XVIII ст. за «схемою», традиційною для численних метафізичних трактатів, народжених за доби другої схоластики. Ця схема передбачала поділ традиційної метафізики на «першу філософію», що має своїм предметом найбільш універсальні предикати речей, найвищі принципи всієї реальності, і «божественну науку», предметом якої є реальність нематеріальна. Відтак та частина філософського курсу київських професорів, що називалася метафізикою, складалася з двох книжок: у першій розглядалося суще, його начала, властивості та види (субстанція й акциденція); друга навчала про Бога, «тричі найкращого і найбільшого» (зокрема, розглядалися його атрибути і докази існування) та ангелів² – тією мірою, наскільки це «дозволено силам природи»³.

Як зазначено вище, більшість київських професорів філософії обмежувала свої курси логікою, фізикою та метафізикою. Ті ж з лекторів, що включали до них ще й етику, робили її або завершувальною частиною курсу (Феофан Прокопович, Сильвестр Кулябка, Ієронім Миткевич), або читали після викладу логіки (Стефан Калиновський, Михайло Козачинський, Георгій Кониський). Розуміючи етику як науку, що має «навчати правил доброї поведінки»⁴, і виокремлюючи в ній монастику («вчить про звичаї взагалі»), економіку («вчить про ті ж самі звичаї, залежно від того, як вони за-

¹ Приміром, указуючи «найдостовірніші аргументи» на користь того, що «не лише не існував, але навіть не міг існувати світ вічно», Феофан Прокопович апелює до «Святого Духа, який через свого пророка Мойсея засвідчив нам, що на початку було створено небо й землю» (Прокопович Ф. Натурфілософія, або Фізика // Прокопович Ф. Філософські твори. – Т. 2. – С. 296). Одним із предметів киево-могилянських «фізик» є й доведення (із посиланням на церковні авторитети) тези, згідно з якою світ було сотворено навесні, ба більше – саме у березні (див.: Кониський Г. Філософські твори: У 2 т. – К.: Наук. думка, 1990. – Т. 2. – С. 227). Не оминаються жвавою увагою й питання раю та його «улаштування», дерева пізнання добра і зла (чи було воно фіговим, а чи все ж таки яблуневим) тощо.

² Див. зокрема: Кониський Г. Філософія надприродна, або метафізика // Кониський Г. Філософські твори. – Т. 2. – С. 510–548. Див. також про «метафізичну» частину київських філософських курсів XVII – першої половини XVIII ст.: Стратій Я. М., Литвинів В. Д., Андрушко В. А. Описание курсов философии и риторики профессоров Киево-Могилянской академии. – К.: Наук. думка, 1982. – С. 164–165, 192, 199, 205–207 та ін.

³ Кониський Г. Філософія надприродна, або метафізика // Кониський Г. Філософські твори. – Т. 2. – С. 533.

⁴ Прокопович Ф. Етика // Прокопович Ф. Філософські твори. – Т. 2. – С. 505.

стосовуються батьком чи управителем одного господарства») та політику («вчить про ті самі звичаї, як вони використовуються управителем держави, провінції, республіки, царства, імперії, що є ніби якимось великим домом») ¹, київські професори фактично відтворюють традиційну для шкільної філософії своєї доби схему розгляду моральної філософії, підґрунтям якої є аристотелівське розуміння щастя як мети всієї людської діяльності ². Їхні етичні опуси ³, щільно прив'язані до «Нікомахової етики», викладено у традиційній для шкільної філософії XVI–XVII ст. схоластичній техніці нескінченних *quaestiones, disputationes, articuli* та *conclusiones*.

Розглянута вище модель філософської освіти, запозичена з практики єзуїтських навчальних закладів, настільки «прижилася» у Києво-Могилянській академії, що діяла тут аж до середини XVIII ст. Ця обставина неодноразово спричиняла виразно негативні характеристики цього закладу, як перейнятого духом «застарілого схоластицизму», відірваного від запитів життя ⁴, відгомін яких чути й у ремствуваннях деяких сучасних авторів щодо «владарювання Аристотеля» в академічному дискурсі за часів, «коли Англія мала вже Бекона і Локка, Франція мала Декарта» ⁵. Разом з тим, у новітній дослідницькій літературі дедалі гучніше заявляє про себе тенденція до перетворення Києво-Могилянської академії на осередок «класичної» та, безумовно, «оригінальної» української філософії. Твердження про те, що киево-могилянські професори «не йшли ні шляхом візантійського богослов'я, ні латинської схоластики, ні західноєвропейських реформаторських теорій, ні шляхом, що

¹ Прокопович Ф. Етика // Прокопович Ф. Філософські твори. – Т. 2. – С. 506.

² Див., напр.: *Eustachius a S. Paolo. Summa philosophiae quadripartita. De rebus dialecticis, moralibus, physicis, et metaphysicis.* – Paris, 1609; Collegium Conimbricense. In libros *Ethicorum Aristotelis ad Nicomachum aliquot ... disputationes.* – Cologne, 1612. *Kojaiowicz-Wijuk W. Compendium Ethices Aristotelicae.* – Vilnae, 1645.

³ Див. крім вже згаданої «Етики» Ф. Прокоповича: *Калиновский С. Десять книг Аристотеля к Никомаху, то есть Этика* // Памятники этической мысли на Украине XVII – первой половины XVIII ст. – К.: Наук. думка, 1987. – С. 47–270; *Кулябка С. Этика* // Там само. – С. 271–296; *Козачинский М. Книга третья. Нравственная философия, или Этика* // Там само. – С. 297–418; *Конисский Г. Нравственная философия или Этика* // Там само. – С. 419–504.

⁴ Саме в такому ключі, як відомо, оцінювала доробок Києво-Могилянської академії стара українська історіографія. Іван Франко, наприклад, характеризував його як «затхлу багнюку, що ширила духовну деморалізацію, пасивність і протрацію замість підтримувати духа ініціативи і критицизму» (див.: *Франко І. Історія української літератури. Частина перша: Від початків українського письменства до Івана Котляревського* // *Франко І. Зібрання творів: У 50 т.* – К.: Наук. думка, 1976. – Т. 41. – С. 312.).

⁵ *Микитась В. Давньоукраїнські студенти і професори.* – К.: Абрис, 1994. – С. 81.

йшов від традицій давньоруської доби», прагнучи «вироблення самостійного мислення, свого *власного типу філософствування*»¹, так само як і переконання у тому, що це прагнення успішно втілювалось у «власні концепції, уґрунтовані на національній філософській спадщині та ментальності українського народу»², навряд чи керуються любов'ю до істини. Той самий сумнів навіюють результати деяких «найсвіжіших» дисертаційних досліджень, за результатами яких Георгій Кониський, приміром, постає творцем «нової парадигми мислення» (!), такого собі «філософування по-кониськи», і зараховується до шереху мислителів, «які досягнули думкою головні тенденції розвитку цивілізації й виокремили українську філософію серед регіональних типів філософування у Європі»³(!). Чи міг сподіватися київський професор, який оцінював власний філософський доробок значно скромніше («въ философіи по должности на мене бывшей положенной упражнялся... на смѣттахъ интерпретовъ Аристотелевых»⁴), що постане колись об'єктом такого нестримного славослов'я, спричиненого «оригінальністю його філософської системи, в якій головним є *людино-світне відношення*»⁵ (курсив мій. – М. Т.)? Не меншою мірою здивувалися би й ті науковці, чий багаторічний джерелознавчий студій створили справжній фундамент вивчення історії Академії та її спадщини. Дмитро Вишневський, приміром, аналізуючи рукописи авторизованих філософських курсів першої половини XVIII ст., стверджував, що вони «не тільки однакові за змістом і за (одним і тим самим схоластичним) духом, а й за буквою місцями слабо відрізняються один від одного», що «всі вони мають однаковий план», а їхні розбіжності визначаються «лише певним переміщенням деяких трактатів, ...більшою чи меншою повнотою обсягу й незначним різноманіттям мови»⁶. Цей

¹ Огородник І. В., Огородник В. В. Історія філософської думки в Україні. – К.: Вища школа: Т-во «Знання», КОО, 1999. – С. 213.

² Хижняк З. І. На шляхах історії // Києво-Могилянська академія в іменах XVII–XVIII ст. – К.: Вид. дім «KM Academia», 2001. – С. 14.

³ Діденко Л. В. Онтологічно-антропологічна модель філософування Георгія Кониського: Автореф. дис. ... канд. філос. наук: спец. 09.00.05 «Історія філософії». – К., 2005. – С. 5, 9, 10.

⁴ Письмо епископа Георгія Конисскаго къ Киевскому митрополиту Тимоѳею Щербацкому съ мнѣніем о преподаваніи въ Академіи философіи по Баумейстеру и др. (13 сентября 1755 г.) // Акты и документы, относящиеся к истории Киевской Академии. – Отд. II (1721–1795). – Т. II. (1751–1762). – С. 179.

⁵ Діденко Л. В. Онтологічно-антропологічна модель філософування Георгія Кониського. – С. 2.

⁶ Вишневский Д. Киевская Академия в первой половине XVIII столетия // ТКДА. – 1903. – № 6. – С. 209, 211.

висновок, зроблений ще сто років тому, підтверджує і нещодавнє текстологічне дослідження рукописів двадцяти шести філософських курсів киево-могилянських професорів, здійснене М. Симчичем: виявляється, що дев'ятнадцятеро з них складено «за надзвичайно подібною структурою, можна сказати, за одним шаблоном», що «між деякими курсами існують дослівні текстуальні збіги», і це спонукає до пошуку «джерела або групи споріднених між собою джерел», на підставі яких було створено переважну більшість курсів філософії, прочитаних у КМА¹. Хоча пошуки цих джерел лише розпочинаються, їх першорядний зміст, як ми вже мали можливість неодноразово наголошувати², полягає у здійсненні порівняльного аналізу курсів могилянських професорів філософії як з філософськими курсами єзуїтських закладів Речі Посполитої, так і з філософськими підручниками XVI–XVII ст., що домінували в освітніх практиках речників «другої схоластики».

Крім того, перш ніж перетворювати Києво-Могилянську академію на «оазу оригінальної філософії», проникнутої духом «самостійної творчості», варто взяти до уваги й принципові особливості самої освітньої моделі, що реалізовувалася в її стінах, а саме – відсутність самостійного статусу філософської освіти, підпорядкованої теологічному дискурсу, та орієнтацію на коментування міркувань, визнаних за авторитетні. Збереження традиційної ще для середньовічних закладів фахової «всеїдності» викладачів, які починали свою академічну діяльність з нижчих класів і майже щороку опановували нові для себе предмети викладання, переходячи разом із учнями з класу в клас, аж ніяк не стимулювало самостійні «фахові» студії та пріоритети. Не забуватимемо також, що філософський клас належав, як правило, до «парафії» префекта Академії, для якого викладання філософії було лише «краплиною

¹ Див.: Симчич М. В. Специфіка курсів логіки у Києво-Могилянській академії (кінець XVII – перша половина XVIII ст.): Автореферат дис. ... канд. філос. наук: спец. 09.00.05 «Історія філософії». – К., 2007. – С. 9, 10. Докладніше див. його ж: *Philosophia rationalis* у Києво-Могилянській академії: Компаративний аналіз могилянських курсів логіки кінця XVII – першої половини XVIII ст. – Вінниця, 2009.

² Див.: Ткачук М. Л. Філософські курси Києво-Могилянської академії в контексті європейського схоластичного дискурсу // Релігійно-філософська думка в Києво-Могилянській академії: європейський контекст. – К.: Вид. дім «КМ Академія», 2002. – С. 56; Ткачук М. Л. Філософська спадщина Києво-Могилянської академії: стратегії дослідження // Україна XVII століття: суспільство, філософія, культура. – К.: Критика, 2005. – С. 75–77.

у морі» його посадових обов'язків¹, виконання яких навряд чи залишало час і снагу на «оригінальну творчість». Крім того, далеко не всі викладачі філософії мали здібності та необхідну підготовку до читання філософського курсу; фактично, для всіх них заняття філософією мало характер виключно «виробничої» необхідності, лише епізоду в академічній та церковній кар'єрі. Чи не єдиним із професорів, хто справді переймався творчим виміром викладання, був Феофан Прокопович. Рішуче засуджуючи «рабське» наслідування «латино-польських» освітянських практик, він, залишаючи ректорську посаду, заповідав колегам *«не йти лише шляхом, уторованим іншими вченими, а дотримуватися самостійних наукових поглядів, які... формують знавців, а не торгашів науки»*, адже суспільству *«вже остогидла... та наука, що випливає не з первісних джерел, а крапля за краплею у зіпсованому вигляді тече скрізь пожовклий папір... і не залишає в умах людських нічого, крім глупої впевненості у власній мудрості, якогось мороку, сновидіння й химерності»*². Щоправда, більшість наступників Прокоповича за філософською кафедрою Академії поставилася до його завітів цілком байдуже. «Родимі плями» схоластицизму не усунули навіть ті трансформації, що відбулися в освітній діяльності Києво-Могилянської академії в другу половину XVIII ст.

Зокрема, у 1750-х роках «перипатетичні змагання» київських «бійців-стагіритів» поступаються місцем вивченню вольфіанської філософської системи, що виявилася найбільш відповідною освітянським практикам доби Просвітництва і ствердилася на кафедрах провідних європейських університетів³. Утвердженню ж її у Києво-Могилянській академії чимало сприяла придатність для раціонального обґрунтування релігійних істин, що власне й стано-

¹ Зокрема, на ректора та префекта Академії покладался обов'язок не лише ведення всіх академічних справ, а й усебічного і ретельного нагляду за навчальним процесом в кожному з класів, причому академічна інструкція приписувала їм *«тщательнымъ быть в дѣлѣ своемъ подѣ страхомъ, что ежели не чинно пойдуть ученія и неблагопоспѣшно, то они сами суду подпадутъ»* (Грамота Київського митрополита Арсенія Могилянського, утворююча інструкцію для Київської Академії. 1 мая 1764 г. // Акты и документи, относящиеся к истории Киевской Академии. – Отд. II (1721–1795). – Т. III. Царствование Екатерины II (1762–1796) / Со введением и примечаниями Н. И. Петрова. – К., 1906. – С. 101).

² Цит. за: Вишневский Д. Направление образования в Киевской Академии в первой половине XVIII столетия // ТКДА. – 1904. – № 2. – С. 280.

³ Див. докладніше у підрозділі 1.2.

вило, в очах київських професорів, основне завдання філософської освіти. Втім, попри змістовну і ціннісну відстань, що лежить між аристотелізмом «другої схоластики» і вольфівською раціональною філософією, ґрунтованою на досягненнях математики і природознавства, у самій методиці викладання змін, практично, не відбулось. Як і раніше, замість тих «первісних джерел», припасти до яких закликав Феофан Прокопович, могилянські професори обрали собі зручного посередника – популярний у шкільному використанні підручник вольфіанця Християна Баумейстера «*Elementa philosophiae*», що успішно посів місце «авторитетного джерела», яке належало опанувати «не точію безъ упуцненія єдинаго листа, но безъ оставленія и єдинаго термѣна»¹. При цьому, не мислячи вивчення філософії без диспутів, що віджили свій вік, київські професори (під пильним наглядом митрополита) героїчно намагалися влити «нове вино у старі міхи», аж до кінця XVIII ст. дотримуючись правила, прописаного академічною інструкцією: «Диспуты часто... *methodo syllogistica*, то есть съ крайнымъ наблюденіемъ формы силлогической, отправляютъ, тако жъ и приватныхъ упражненій всякой недѣли въ субботу бываемыхъ не упуцать»². Загалом, відмова від деяких звичних атрибутів єзуїтської освіти (на кшталт граматики Альвара³) зовсім не означала зміни освітніх парадигм: навіть у другу половину XVIII ст. київські професори зберігали «порядки старої Академії з її схоластичною наукою»⁴. Лише у 1780-х роках в академічному *currículum*'і з'являються такі загальноосвітні дисципліни, як історія, географія, алгебра, геометрія, малювання. Згідно з урядовою інструкцією від 31 жовтня 1798 р., до них додається викладання «сільської і домашньої економії», а 1802 р. відкривається медичний клас. Усі ці новації відбуваються на тлі «присвоєння» Київській Академії «образу вчення, для всіх училищ в імперії Російській узаконеного»⁵. Що ж до «образу» викладання філософії, то деякі конструктивні зміни припадають на час так званої павлівської реформи 1798 р., що була черговим кроком у розбудові російських

¹ Грамота Київскаго митрополита Арсенія Могилянскаго, утверждающая инструкцію для Киевской Академіи. 1 мая 1764 г. – С. 83.

² Там само.

³ Емануель Альвар (1526–1583) – португальский єзуїт, автор латинської граматики, популярної в Європі XVI–XVIII ст.

⁴ Серебренников В. Киевская Академия с половины XVIII-го века до преобразования ее в 1819-м году // ТКДА. – 1897. – № 5. – С. 127.

⁵ Титов Ф. Киевская Духовная Академия в эпоху реформ. – К., 1910. – С. 4.

духовних шкіл. До цих змін належать, у першу чергу, запровадження такої дисципліни, як «стисла історія філософії» (вперше за всю історію КМА¹), а також вимога підготовки студентами філософського класу так званих «дисертацій» – письмових робіт, призначених для публічного виголошення. У своєму ж змістовному аспекті філософська освіта в Київській Академії аж до самого її закриття залишається незмінною й визначається вже згаданим вище підручником Хр. Баумейстера².

Отже, огляд двовікової історії філософської освіти у «старій» Київській Академії не дає підстав для визнання її джерелом унікальної української філософської традиції, як то подекуди стверджують нині. На наше глибоке переконання, значущість доробку киево-могилянських професорів полягає зовсім не у виробленні якоїсь «оригінальної» філософії, а передусім у подоланні вкоріненої з часів киево-руської доби упередженості до раціонального осягнення світу, затаврованого як «поганська лжа» і «латинницькі хитрощі», у прилученні східнослов'янських культур до загальноєвропейського філософського дискурсу, а відтак – до їх принципового оновлення, у закладанні підвалин філософської освіти, відповідної європейським стандартам, у формуванні того освітнього й інтелектуального середовища, поза яким немає справжньої філософської творчості. Попри те, що освітні практики Києво-Могилянської академії, перейняті вправлінням форм мови, мовлення і мислення студентів, мали на меті підготовку останніх до тлумачення богослов-

¹ Цю обставину варто взяти до уваги тим історикам філософії, які, наводячи довжелезні переліки імен античних, середньовічних, ренесансних, новочасних філософів, стверджують, що їхня спадщина не тільки «вивчалася» і «була добре знаною» киево-могилянцями, а й «входила до сфери їхніх наукових інтересів». Модель філософської освіти, реалізована Києво-Могилянською академією, не тільки не забезпечувала систематичної історико-філософської підготовки, а й не вимагала її. Навіть за умови навчання у західних університетах і колегіях, майбутній київський професор мав не більш ніж спорадичну історико-філософську освіту, рівень якої залежав від міри його власної допитливості й наполегливості.

² Досить промовистим свідченням цьому є характеристика конспекту останнього з викладачів філософії Києво-Могилянської академії Стефана Семяновського, надана Комісією духовних училищ 1817 р.: «Конспект учителя философии, священника Семяновского, по классу философских наук, ни одним шагом не выходит за пределы Баумейстера, хотя на конце и поставлено несколько имен других писателей; латинский язык сочинитель конспекта знает» (Копия журнала Комиссии духовных училищ... с некоторыми сведениями, соображениями и решениями относительно преобразования Киевской Академии и киевского духовно-учебного округа по новому уставу. 1817 года 24 июля // Акты и документы, относящиеся к истории Киевской Академии. – Отд. III (1796–1869). – Т. IV (1813–1819) / Со введ. и прим. Ф. И. Титова. – К., 1913. – С. 671).

ських істин і релігійної полеміки, вишкіл, що здобувався «грою в поняття», досвідом екзегези, напрацьовуванням і відшліфовуванням навичок запитування й розуміння себе й іншого, скрупульозного тлумачення тексту, створював фундамент філософської освіти і розвитку філософських наук, те підґрунтя, без якого немає професійного філософування. Буденна шкільна робота, яку судилося виконати киево-могилянським професорам філософії, відкрила не лише українцям, а й усім східним слов'янам новий для них простір – простір філософської думки, прищепила відкритість і сприйнятливість до філософського знання, вписавши нову сторінку в історію вітчизняної культури.

1.2. ВОЛЬФІАНСЬКА СИСТЕМА ФІЛОСОФСЬКОЇ ОСВІТИ ТА ЇЇ РЕЦЕПЦІЯ ВИКЛАДАЧАМИ КИЄВО-МОГИЛЯНСЬКОЇ АКАДЕМІЇ

Християн Вольф як просвітник і реформатор університетської філософії

Київська академія та Хр. Вольф із його славнозвісною філософською школою – тема, яка поки що не дістала свого всебічного висвітлення. Це й зрозуміло, оскільки впродовж тривалого часу вітчизняна історико-філософська наука не приділяла достатньої уваги німецькій «шкільній» філософії як явищу загальноєвропейської культури, до якої, за всіма ознаками, належала і Києво-Могилянська академія. Ведучи мову про витоки німецької філософії, дослідники й досі обмежуються апеляцією до фундатора монадології, геніального німецького вченого Г. Ляйбніца. Натомість про Хр. Вольфа (1679–1754), його учнів і послідовників, які власне й заклали підвалини німецького «шкільного» філософування, згадується хіба що у зв'язку з критичною філософією Канта, що завдала «догматизмові» Вольфа та його «школи» нищівного, смертельного удару. Вочевидь ця спрощена схема суттєво збіднює сприйняття і розуміння «шкільної» філософії, фундованої Хр. Вольфом та розвинутої його численними учнями, що надали їй належного методичного та дидактичного вишколу, ствердивши у статусі провідної філософської системи, панівної у стінах німецьких університетів упродовж багатьох років.

Свого часу видатний історик філософії В. Віндельбанд писав: «Усупереч певній своїй обмеженості, вольфівська філософія мала в Німеччині досить гучний успіх, і ми не можемо стверджувати, що цей успіх був шкідливим... Вона була витвором чудового шкільного вчителя, а відтак спричинила прояв того школярського духу, який намагався схопити весь світ за допомогою кількох формул... Вона привчала людей до логічної послідовності й методичної

диспозиції їхніх думок, до прискіпливої перевірки їхніх знань»¹. За таких своїх особливостей (як позитивних, так і негативних), вольфівська система досить легко завоювала університетські кафедри і студентські аудиторії, ставши впливовим фактором інтелектуального виховання німців: «Унаслідок того, що її логічний схематизм склав фундамент навчання в німецьких університетах, вона привчила націю до строгого і методичного мислення. Вольф став учителем логіки для німецького народу»². Справді, педагогічні мотиви посідали провідне місце у філософуванні Вольфа та його численних учнів і послідовників³. Однак це вмотивовувалося не лише бажанням філософа реалізувати себе, свої здібності і таланти в освітній сфері, а, перш за все, сповідуванням просвітницької віри в безмежні можливості людського розуму, силу і ефективність наукового знання, до якого якнайшвидше треба долучити всіх і кожного, оскільки кожна людина має невід'ємне право на освіту, знання й істину.

Від Хр. Вольфа веде свій відлік потужний просвітницький рух на інтелектуальних теренах Німеччини⁴. Про виняткове значення цієї постаті для німецької культури писав відомий дослідник модерної філософії Макс Вундт: «Величезний вплив його мислення на всі науки та інтелектуальне життя нації – добре відомий. Увесь подальший розвиток німецької філософії бере від нього свій початок»⁵. Відзначаючи ті безумовні філософські здобутки, що тісно пов'язані з ім'ям Вольфа і мали вирішальний вплив на німецьке інтелектуальне життя, а також університетську освіту, М. Вундт зауважував:

¹ *Windelband W.* Die Geschichte der Neueren Philosophie in ihrem Zusammenhange mit der allgemeine Cultur und Besonderen Wissenschaften. Erster Band: Von der Renaissance bis Kant. – Leipzig, 1878. – S. 509.

² Там само.

³ До думки В. Віндельбанда щодо першочерговості педагогічних намірів Хр. Вольфа схиляється й український дослідник Іван Мірчук: «Система Вольфа була твором дуже доброго педагога, який із педагогічних мотивів хотів підпорядкувати цілий світ під кілька форм, що їх він придумав» (*Мірчук І.* Християн Вольф та його школа на Україні // *Філософська і соціологічна думка.* – 1993. – № 4. – С. 128).

⁴ Про виняткове значення просвітницьких ідей і вполювань Вольфа писав ще у 1830-х рр. Й. Ерדман. (Див.: *Erdmann J. E.* Leibnitz und die Entwicklung des Idealismus vor Kant. Versuch einer wissenschaftlichen Darstellung der Geschichte der neuern Philosophie. – Leipzig, 1842. – S. 448–451. До цього питання Ердман повертається і у своїх пізніших працях. Зокрема, у тритомній історії нової філософії, написаній у 1870-х рр., він досить переконливо наголошує зв'язок вольфіанства з ключовими темами німецького Просвітництва. Див.: *Erdmann J. E.* A History of Philosophy: In 3 Vol. – London ; N. Y., 1890. – V. 2. – P. 292–296).

⁵ *Wundt M.* Kant als Metaphysiker. Ein Beitrag zur Geschichte der Deutschen Philosophie im 18. Jahrhundert. – Stuttgart, 1939. – S. 29.

«Вольф досяг трьох речей, з огляду на особливий зміст його вчення у порівнянні зі схоластикою: знання речей замість знання слів; свобода замість залежності від філософії; німецька мова замість латини. Всі ці здобутки перебувають у нього у внутрішньому зв'язку»¹.

Варте уваги, що сучасні фахівці вважають, навіть, за можливе виокремлювати у німецькому Просвітництві кілька періодів у зв'язку із різним сприйняттям та оцінкою вольфганства. Приміром, Манфред Куен, сучасний американський фахівець з історії європейського просвітництва, зазначає: «Філософія Вольфа стала панівною силою в німецьких університетах після 1720 року. Від середини століття його вплив почав зменшуватися... Приблизно з 1755 року німці стали відкритішими щодо зовнішніх впливів, відтак їх Просвітництво стало більше нагадувати Просвітництво у Франції і Британії. Так тривало до 1790-х років. З першими успіхами і перетвореннями кантівської філософії німці знову повернулися до самих себе. І ці перетворення означали кінець німецького Просвітництва. Отже, у німецькому Просвітництві можна виокремити два різних періоди, а саме, – раннє Просвітництво, чи “добу Вольфа”, що тривала приблизно з 1720 до 1754 року, і пізнє Просвітництво, чи “добу популярної філософії”, що тривала з 1755 до 1795 року»².

Слід зазначити, що свою належність до вольфівської школи засвідчувало чимало відомих вчених, філософів, інтелектуалів. Зокрема, свідомими послідовниками лямбніце-вольфівського раціоналізму позиціонували себе такі німецькі філософи і науковці: Г. Б. Більфінгер, Г. С. Реймар, Ф. Хр. Баумейстер, Й. Г. Вінклер, А. Г. Баумгартен, Й. К. Готшед, Й. Г. Мейер, М. Мендельсон, М. Кнутцен, Й. Л. Ебергард та ін. Їхні інтелектуальні зусилля у різних царинах філософії та науки вирізнялися певною єдністю підходів, методів аналізу, прискіпливою увагою до вибору тематики досліджень, обґрунтованістю викладу³.

І все ж таки, далеко не всі німецькі філософи і вчені погоджувались із філософськими поглядами Хр. Вольфа. Як за життя філосо-

¹ Там само.

² Kuehn M. The German Aufklärung and British philosophy // British Philosophy and the Age of Enlightenment / Ed. by S. Brown (Routledge History of Philosophy. V. 5). – London ; N. Y., 1996. – P. 310.

³ За свідченнями фахівців, у період найвищої популярності вольфганства (1740–1770-ті рр.) більше сотні викладачів німецьких університетів визнавали себе його прибічниками. Для тієї доби, коли університети були невеличкими навчальними закладами, ця кількість є вельми значною.

фа, так і після його смерті точилися запеклі суперечки щодо ідейної спадщини німецького метафізика. Зокрема, Вольфу довелося витримати досить жорстку боротьбу з протестантськими теологами-пієтистами, котрі мали значний і тривалий вплив на німецькі університети, зокрема Галльський, в якому впродовж багатьох років (до свого вигнання на вимогу пієтистів) працював учений.

Сучасні фахівці переконані у тому, що ідеї Хр. Вольфа мали значний вплив на розвиток німецької філософії, її мови, концептів і термінів, тематичного обшину досліджень, проблематики тощо. Для багатьох істориків німецького Просвітництва постать Вольфа є значною і вельми впливовою в колі академічного філософування в проміжку часу між Ляйбніцем і Кантом. Він – один з небагатьох знаних інтелектуалів тієї доби, хто почав писати великі метафізичні, наукові, логічні та теологічні праці не тільки латиною чи французькою (як, наприклад, Ляйбніц), а й німецькою мовою¹. Причому рідна мова стала для молодого викладача не побічним інструментом філософування, не винятком, що лише підтверджував чинне у тогочасному європейському інтелектуальному житті загальне правило, згідно з яким визнання й успішна академічна кар'єра можливі за умов творення наукових і філософських трактатів, а також читання лекційних курсів лише латиною. Звичайно, ця академічна вимога з часом трансформувалася, й у німецьких університетах поступово почала запроваджуватися німецька мова, певні курси якою читав і Вольф. Однак це не скасовувало вимоги рекомендувати студентам для підготовки до практичних занять та іспитів латиномовні підручники. Слід пам'ятати, що це правило європейської університетської освіти зберігалось впродовж історично тривалого часу. Щоправда, починаючи з 1760–1770-х років, до «освітянського обігу» дедалі частіше потрапляють німецькомовні підручники, хоча й залишаються доповненням до латиномовних. Зрозуміло, що наукові, філософські й теологічні тексти створювалися і французькою, а з часом – і німецькою мовами, однак ці доробки не мали безпосереднього стосунку до університетської системи, в якій усе ще зберігалася повага до латини. Від належного знання латини залежала академічна чи духовна кар'єра будь-кого з молодих викладачів і на-

¹ Хоча в цьому питанні у Хр. Вольфа були попередники, зокрема, філософ, викладач університетів Лейпцига і Галле, Хр. Томазій, автор досить популярної праці «*Introductio in philosophiam aulicam*» (1688). За свої мовні уподобання він був позбавлений, на певний час, права викладання в університеті. Відома також невелика кількість німецькомовних текстів Ляйбніца.

уковців, оскільки вся система навчання, у тому числі підготовка дисертацій, ґрунтувалася на латині. Це загальне правило діяло в німецьких академічних установах впродовж усього XVIII і більшої частини XIX ст. До речі, у Києво-Могилянській академії ця загальноєвропейська вимога діяла так само без якихось особливих винятків, свідченням чого є курси лекцій з більшості філософських, богословських і наукових дисциплін, які викладали її професори¹.

Хр. Вольф цілком свідомо обмежив згадане правило, що уможливило суттєве піднесення статусу національної мови у тогочасному філософському і науковому дискурсі². Звісно, він не відмовив латині в її базовому значенні для університетської освіти (та це й було неможливо, з огляду на існування давньої європейської традиції, яка передбачала використання латини у філософських і наукових дослідженнях, диспутах тощо). Вольф вчинив інакше: німецьку мову він поставив *поряд* із латиною. Всупереч ремствуванням критиків, він продовжував систематично і послідовно викладати свої наукові і філософські погляди як латиною, так і рідною мовою. Відомо, що Хр. Вольф надавав виняткового значення своїм німецькомовним трактатам: вони втілювати важливий для нього задум – залучення до філософії, науки і теології тих звичайних, пересічних людей, котрі мають прагнення і здатність розширювати свої знання про навколишній світ, людину, її душу, Бога, однак, через різні життєві обставини, не володіють латиною. Завдяки рідній мові, згідно з Вольфом, інтелектуали набувають додаткову можливість наблизити свої філософські та наукові ідеї до звичайної людини, до її буденної свідомості. Німецький метафізик був твердо переконаний, що кожному індивідові слід надати змогу стати освіченою людиною. Відтак свої німецькомовні трактати він намагався писати «простою» мовою, роблячи їх зрозумілішими за свої ж латиномовні праці, в яких формальні принципи викладу, ґрунтовані на математичному методі, відігравали значно більшу роль.

Окрім просвітницьких намірів, Хр. Вольф мав на увазі ще й корисність своїх німецькомовних текстів для людського життя. «Світову мудрість» він розглядав під кутом зору життєвої привабливості

¹ Щоправда, Києво-Могилянська академія впродовж тривалого часу дотримувалася політики мовного п'юралізму, послуговуючись трьома мовами – церковнослов'янською, польською і латиною.

² Про Хр. Вольфа та його мовні вподобання див.: Жучков В. А. Немецкая философия эпохи раннего Просвещения (конец XVII – первая четверть XVIII в.). – М.: Наука, 1989. – С. 127–196.

ті, тобто, тієї потенційної користі, що її здобуває кожна освічена людина, сумлінно вивчаючи філософські науки. Відтак, мабуть, зовсім не випадково, що саме Хр. Вольф був одним із перших, хто надав терміну «*pragmatisch*» деяких нових конотацій, пов'язавши його з умінням людини застосувати різноманітні теоретичні та практичні знання задля поліпшення свого життя, і (на чому філософ особливо наполягав) самовдосконалення, а також оволодіння мистецтвом тактовного, виваженого спілкування з іншими людьми, спілкування, що передбачає бажання і вміння поважати їхні погляди і переконання¹.

Разом із тим, німецький філософ чудово розумів, що для поширення своїх ідей, надання їм європейського статусу, самих лише німецькомовних текстів вочевидь замало: потрібні ґрунтовні латиномовні трактати. Відтак не дивно, що після створення низки німецькомовних творів він узявся за виклад усього комплексу філософських і наукових дисциплін, що входили до складу тогочасних університетських програм, латиною. Таким чином, свої основні філософські ідеї та наукові принципи Хр. Вольф виклав двічі – німецькою і латинською мовами. Винятки становлять лише німецькомовна праця з телеології, яка не має свого відповідника в латиномовному корпусі текстів філософа, а також латиномовний трактат з економіки, який так і залишився без німецькомовного відповідника.

Назагал Хр. Вольф є автором понад сорока великих, систематично упорядкованих філософських і наукових трактатів, в яких розглянуто цілу низку складних питань у царині математики, метафізики, логіки, психології, практичної філософії, політичної думки, фізики, фізіології тощо. До корпусу лише основних філософських текстів німецького просвітника належать такі трактати: «*Vernünftige Gedancken von den Kräften des menschlichen Verstandes*» [*Deutsche Logik*] (1713); «*Der Vernünftigen Gedancken von Gott, Der Welt und der Seele des Menschen, Auch allen Dingen überhaupt*» [*Deutsche Metaphysik*] (1719); «*Philosophia rationalis sive logica*» (1728); «*Philosophia prima sive ontologia*» (1730); «*Cosmologia generalis*» (1731); «*Psychologia empirica*» (1732); «*Psychologia rationalis*» (1734); «*Theologia naturalis*» (1736–1737); «*Philosophia practica universalis*» (1738–1739); «*Jus naturae*» (1740–1748); «*Jus gentium*» (1749); «*Philosophia moralis sive ethica*» (1750–1753). І це далеко не всі трактати цього напрочуд

¹ Див.: Wolff Ch. Anmerckungen der Vernünftigen Gedanken von Gott, Der Welt und der Seele des Menschen, Auch allen Dingen überhaupt. – Frankfurt a. M., 1740. – S. 70–75.

працьовитого філософа і науковця. До його творчого доробку належить також низка великих, зазвичай багатотомних, опусів з математики, фізики, політики, історії, телеології, фізіології тощо. Щоправда, слід враховувати певну відмінність між латиномовними і німецькомовними працями Хр. Вольфа: у латинських текстах сильніше відчувається вплив схоластичної методики, якої філософ свідомо дотримувався, залишаючись упродовж життя прибічником її «оновленого» варіанта та його широкого застосування у науковому і філософському дискурсах. Це й не дивно, з огляду на набутий Вольфом у Вроцлавській єзуїтській колегії шкільний вишкіл, що зумовив ґрунтовне знання ним схоластичної традиції, а також картезіанської філософії і фізики, які вивчалися як доктрини, що поглиблюють знання про зовнішній світ, про природу як Боже створіння¹. Отож, повага, з якою Вольф сприймав і вміло застосовував схоластичну методику, була зовсім не штучним витвором німецького педантизму, а цілком свідомою методологічною позицією, яка втілювалась як у лекційній практиці філософа, так і в його трактатах, особливо латиномовних. Цікаво, що з роками ця повага тільки зростала, про що свідчать його пізні трактати з практичної філософії – міжнародного права і етики – трактати, які демонструють цілковиту залежність від усіх канонів схоластики. Як зазначає відомий дослідник німецької метафізики М. Вунд, «з роками схоластичність у Вольфа тільки посилювалася. Без сумніву вона відчувається в його латинських текстах сильніше, ніж у німецькомовних»². Однак схоластична методологія не є простим повторенням середньовічної традиції чи, навіть, методики філософування «другої» схоластики – у Вольфа йдеться про певне «оновлення» схоластики, що постає у нього (як і раніше у Б. Спінози) не в риторичних, а в математичних обладунках. Відомо, що у своїх лекціях він прагнув дотримання не риторичних фігур, спрямованих на переконання слухачів, а математичного алгоритму розгортання системи аргументації, з метою доведення певної тези, обґрунтування її як істини³.

¹ Про схоластичну спрямованість освіти Хр. Вольфа див.: *Zeller E. Geschichte der Deutschen Philosophie seit Leibniz.* – München, 1875. – S. 174–176. Цей сюжет ще раніше, за життя Вольфа, висвітлювався у біографічних студіях про «улюбленого професора», створених Хр. Баумейстером, К. Г. Людовіці, Й. К. Готшедом та ін.

² *Wundt M. Kant als Metaphysiker.* – S. 31.

³ Щоправда, у Вольфа і Спінози в цьому питанні був попередник – математик і філософ Ергард Вейгель, професор Галльського університету, в якого Вольф вивчав математику. Ще в молоді літа Е. Вейгель видав працю «*Analysis Aristotelis ex Euclide restituta*» (1658), де виклав логіку Стагірита, спираючись на геометричний метод Евкліда.

Про високий фаховий рівень його математичних трактатів свідчить хоча би той факт, що навіть згодом університетські викладачі послуговувалися ними як підручниками, чого не можна сказати про решту його трактатів. Наприклад, свої лекції з математики засновник критичної філософії І. Кант базував на математичних трактатах Хр. Вольфа, зокрема, на його праці «*Anfangsgründe aller mathematischen Wissenschaften*» (1710), а також її скороченому варіанті «*Auszug aus den Anfangsgründe aller mathematischen Wissenschaften, Zu bequemerem Gebrauche der Anfänger, Auf Begehren verfertigt*» (1713). Зазначимо, що перший опус складається з чотирьох великих томів, в яких ґрунтовно (із численними прикладами, кресленнями і схемами) викладено такі дисципліни, як арифметика, геометрія, тригонометрія, алгебра (включно з диференційним та інтегральним численням, методом похідних), механіка, гідростатика, гідравліка, оптика, діоптрика, теорія перспективи, астрономія, астрологія, географія, хронологія, теорія артилерії (маються на увазі математичні розрахунки точності влучення у ціль, з урахуванням швидкості ядра, сили вітру і рельєфу місцевості), фортифікація, архітектура.

Свідченням популярності ідей Хр. Вольфа є також той факт, що більшість його праць багаторазово перевидавалася ще за життя філософа. Наприклад, так звана «*Deutsche Metaphysik*» витримала дванадцять, а «*Deutsche Logik*» – чотирнадцять перевидань, з них дев'ять вийшло після оприлюднення, так би мовити, головної латиномовної «Логіки». Таку ж популярність мали і його латиномовні трактати, більшість яких витримали від чотирьох до шести видань. Зрозуміло, що всіма цими опусами могли послуговуватися вельми освічені, підготовлені люди – викладачі та науковці. Для багатьох тогочасних інтелектуалів трактати Хр. Вольфа були, без перебільшення, новим словом у німецькому філософуванні, а також видатним внеском німецької думки до європейської духовної скарбниці. У 1730–1750-х рр. його ідеї та тексти набули поширення серед викладачів не лише протестантських (що цілком зрозуміло), а й католицьких університетів Франції, Австро-Угорщини, Польщі. Мабуть, не випадково барона Вольфа позаочі називали «князем філософії».

Звичайно, не варто перебільшувати масштаб зробленого Вольфом, адже, як добре відомо, кількість написаного не завжди свідчить про наявність нових ідей чи «кращу» якість текстів (усупереч відомому і популярному дотепер діалектичному, точніше схоластичному, принципу Гегеля). Приміром, Г. Ляйбніц не залишив після

себе такого величезного корпусу систематизованих і методично впорядкованих трактатів, як його молодший колега, що не завадило творцеві монадології стати видатною постаттю доби раннього Просвітництва, геніальним ученим, котрий спромігся навіть у невеличких статтях і листах щедро розсипати нові, геніальні ідеї, багато з яких ще за його життя стали засадничими для низки нових напрямів у філософії, логіці і науці. Але Хр. Вольф мав вагомий підстави не погоджуватись із роллю «блідій тіні» свого великого вчителя. Попри безперечне тяжіння до спрощення деяких надто складних і заплутаних ідей великого Ляйбніца – наприклад, про напередвизначену гармонію, вплив (чи його відсутність) змін, що відбуваються у матеріальному світі, на ідеальний світ монад (проблема «*influxus physicus*») тощо, попри загальну схильність до педантичного впорядкування концептів, а також схоластичну методу викладу, Вольф спромігся зробити вагомий внесок у розвиток низки наукових дисциплін, збагативши їх плідними ідеями.

Чи не найважливіші зміни, пов'язані з ім'ям Вольфа, мали безпосередній стосунок до академічних дисциплін, що викладались у тогочасних німецьких університетах. Насамперед, ці зміни стосувалися всього циклу філософських предметів, у тому числі метафізики, а також математичних наук, з викладання яких розпочалася академічна кар'єра Вольфа. Добре відомо, що його математична підготовка відповідала всім вимогам, які зазвичай висувалися до тогочасних університетських викладачів. До речі, саме як талановитого математика Ляйбніц рекомендував Вольфа на посаду професора Галльського університету. Чи була ця рекомендація щирою – сказати важко, зважаючи на відомі критичні зауваги метра німецької науки щодо перших математичних публікацій молодого вченого. Однак, попри цю критику, Вольф усе ж таки спромігся отримати омріяну посаду, чим, до речі, дуже пишався, наголошуючи при цьому власні заслуги, а не сумнівну протекцію Ляйбніца ¹.

¹ Цікаво, що заочне знайомство Вольфа з Ляйбніцем відбулось 1703 р., коли молодий викладач математики звернувся до славетного вченого з письмовим проханням дати відгук на свою дисертаційну роботу «*Philosophia practica universalis mathematica methodo conscripta*». Це прохання, зрештою, спричинило листування, яке здійснювалося, до речі, переважно латиною. Доволі дивна деталь, якщо взяти до уваги, що йдеться про листування двох німецьких учених. Але такою є прикметна риса доби (див.: *Briefwechsel zwischen Leibniz und Christian Wolf aus den Handschriften der Koeniglichen Bibliothek zu Hannover*. – Halle, 1860). Основне коло питань, що їх обговорювали кореспонденти, стосувалось як математики (зокрема, з'ясування природи і значення нового математичного методу – диференціального й інтегрального числення), так і питань практичної філософії – етики, політики. Важливе місце посідали теологічні питання, які порушувалися майже у кожному листі.

За відгуками сучасників (наприклад, Михайла Ломоносова, котрий слухав німецького професора у Марбурзі), Хр. Вольф викладав математичні і фізичні дисципліни, спираючись на досягнення тогочасної науки. Численні слухачі цінували його лекції за ясність і логічність викладу, за наявність необхідних прикладів, майстерно організованих експериментів, лабораторних досліджень із використанням приладів тощо. Отож, цілком слушним видається твердження відомого російського історика науки Олексія Боголюбова про те, що саме «Вольф вперше систематизував математичні предмети: він встановив той обсяг знань, що необхідний для всіх, хто навчається в університетах, і, водночас, той обсяг, що його належить опановувати математикам-фахівцям»¹. І якщо для загальноуніверситетського рівня математичної освіти Вольф оприлюднив уже згадані нами багатотомні німецькомовні трактати, то для тих студентів, для кого математика мала стати фаховою справою, він запропонував ще ґрунтовніший опус – спочатку двотомний, а згодом п'ятитомний латиномовний курс з математики «*Elementa matheseos universae*», велетенський текст, який не залишився поза увагою фахівців. Відомі позитивні відгуки на цей твір видатних математиків тієї доби – Д. Бернуллі, Ж. Д'Аламбера, Л. Ейлера та ін. Цікаво, що Ейлер, хоч і перебував у гострій конфронтації з філософськими ідеями Вольфа, в царині математики знаходив з ним багато спільного, про що, до речі, свідчить їхнє листування².

У чому ж полягає сутність вольфівської реформи змісту і структури філософської науки, що призвела до набуття нею тієї дисциплінарної визначеності, яка впродовж другої половини XVIII і більшої частини XIX ст. домінувала в німецькій університетській системі освіти?

Відомо, що до запровадження вольфівської методики викладання філософії в німецьких протестантських університетах домінувала методика, яка сформувалась у середині XVI ст. під орудою вірного послідовника Мартіна Лютера, богослова, філософа, видатного

¹ Боголюбов А. Н. Точные науки как предмет преподавания в университетах // Физика на рубеже XVII–XVIII вв.: Сб. статей / Отв. ред. А. Н. Боголюбов. – М.: Наука, 1974. – С. 98.

² Ґрунтовне зібрання епістол Леонарда Ейлера, де представлено також лист до Хр. Вольфа, див. у вид.: Эйлер Л. Письма к ученым. – М. ; Л.: Изд-во АН СССР, 1963. – С. 72–79.

викладача і педагога Філіпа Меланхтона (1497–1560) ¹. Про виняткову популярність протестантського богослова свідчить той факт, що вже за життя його називали «*Praeceptor Germaniae*» (учитель, вихователь Німеччини). Попри дещо підозріле ставлення засновників німецького протестантизму до філософії як «світської мудрості», особливо характерне для Лютера і, до певної міри, для молодого Меланхтона, з часом юнацький «негатив» останнього змінився на цілком позитивне сприйняття філософського і наукового знання, всіх його видів і форм. Ф. Меланхтон прийшов до усвідомлення виняткового значення філософії для протестантського віровчення. Це спонукало його до створення низки важливих філософсько-теологічних праць, які заклали підвалини протестантського філософування, визначили його базову тематику, академічну спрямованість і дидактичні особливості. Головним запровадженням «протестантського Томи» до німецької університетської системи освіти був своєрідно переосмислений перипатетизм, який хоча й не підносився до спекулятивних висот католицького Томи, зате був вдало пристосований до нових потреб протестантського віровчення. Крім того, новації Ф. Меланхтона мали ще одну перевагу – виклад своєї філософії (у складі натурфілософії, метафізики, риторики, логіки, етики і психології) він здійснював ясно, чітко і послідовно, з використанням усіх дидактичних правил і прийомів, оскільки метою його наполегливої освітянської діяльності завжди було шкільне й університетське навчання молоді ². Відтак, основною формою наукового тексту, яку наполегливо пропагував Меланхтон, невтомний трудівник на ниві ранньомодерної філософії і науки, став не складний, побудований за всіма взірцями схоластичної методи трактат, а скромний, але вельми корисний для освітянського процесу, підручник. Як справедливо зауважує відомий історик філософії Генріх Майєр, «філософські праці Меланхтона – це

¹ Про Ф. Меланхтона багато писали історики, богослови, філософи і культурологи. До його антропологічних і педагогічних ідей звертався В. Дільтей. Нашу увагу привернула ґрунтовна розвідка відомого історика філософії Генріха Майєра, в якій він також торкається педагогічних поглядів Меланхтона. Див.: *Maier H. Melanchthon als Philosoph // Archiv für Geschichte der Philosophie*. – Berlin, 1897. – Bd. X. – S. 437–478; Bd. XI. – S. 73–132, 212–245.

² Змістовний огляд педагогічної системи Ф. Меланхтона див.: *Schwendemann W. Melanchthons reformatorische Pädagogik. Programm und Wirklichkeit // Philipp Melanchthon. 1497–1997. Die bunten Seiten der Reformation. Das Freiburger Melanchthon-Projekt / W. Schwendemann (Hrsg.). – Münster, 1997. – S. 70–94; Hartfelder K. Philipp Melanchthon als Praeceptor Germaniae. – Berlin, 1964.*

підручники... Часто-густо він бере під свій захист цей літературний жанр від невинуватої зневаги»¹. Згідно із задумом протестантського філософа, підручник має виконувати подвійну функцію. З одного боку, він відбиває авторське бачення певної дисципліни, хоча, на переконання Меланхтона, це не є головним і вирішальним для «вдало складеного підручника». З іншого боку, «вдалим підручником» слід вважати, на його думку, такий опус, в якому підсумовуються здобутки певної наукової чи філософської дисципліни, її історичні етапи і сучасний стан. Окрім того, науковий трактат, що претендує на статус підручника, мусить відповідати певним дидактичним засадам – у ньому слід чітко, ясно і послідовно розгорнути основні концепти певної науки, дотримуючись при цьому фундаментального дидактичного принципу: виклад потрібно вибудовувати, рухаючись від простого до складнішого матеріалу; система філософського і наукового знання мусить відповідати можливостям його засвоєння людською свідомістю, особливо свідомістю молодшої людини, студента. Ф. Меланхтон, як зазначає Г. Майєр, був твердо переконаний у тому, що талановито написані підручники «пробуджують розуміння й зацікавленість наукою. Відтак люди, котрі вкладають свою силу в цю роботу (створення підручників. – В. К.) заслуговують на цілковите визнання»². Звідси ще одна новація Меланхтона – суттєве підвищення статусу підручника, що призвело до появи вимоги, яка безпосередньо стосувалася культури викладання: свої лекційні курси викладач має «прив'язувати» до певного підручника (власного, або ж, за умов його відсутності, до чужого, який відповідає базовим засадам тієї дисципліни, що читається впродовж семестру). За умови відсутності власного чи чужого підручника викладач, згідно з настановами Ф. Меланхтона, може вдаватися до диктування курсу студентам, тобто застосовувати принцип так званого «*Dictata*». Зазвичай це вимагало від викладача додаткових зусиль задля того, щоб отримати дозвіл на такий «диктант» на рівні вищих університетських або ж навіть урядових інстанцій³. «Вільно читати» курс лекцій з якоїсь дисципліни викладач міг лише приватно, при цьому його слухачі мали пам'ятати, що

¹ Maier H. Melanchthon als Philosoph // Archiv für Geschichte der Philosophie. – Berlin. 1897. – Bd. XI. – S. 74.

² Там само. – S. 75.

³ Відомо, що, наприклад, І. Кант змушений був звертатися за таким дозволом до Пруського міністерства освіти, оскільки статут Кенігсберзького університету вимагав читання лекцій на основі підручника.

прослуховування курсу в такий спосіб не може претендувати на офіційне визнання.

Метою освіти є універсальна підготовка людини до практичного життя. Для цього людині необхідно надати надійні знання і зміцнити її віру. Тому, мабуть, не випадково центральною частиною філософування Ф. Меланхтона була не теоретична, а практична філософія, що її він розглядав у кількох ґрунтовних трактатах, які виконували функцію університетських підручників¹. Така дидактична спрямованість викладу практичної філософії особливо відчутна в його трактаті «*Ethicae doctrinae elementa*» (1550), створеному на основі університетського курсу лекцій з етики, прочитаних Меланхтоном у 1548 р.² Ще одна важлива особливість дидактично-методичної доктрини протестантського богослова – тверда переконаність у тому, що «правильна» філософська освіта можлива лише за умов належності викладача до певної філософської школи, з позицій якої він (викладач) і повинен читати свої курси: «Школам потрібно надавати перевагу, оскільки саме в них найбільше зберігається істина і найменше помилка. До того ж, у школах науки формуються на правильних принципах. Як людині личить бути громадянином певної впорядкованої спільноти, так філософ мусить приєднатися до певної, гідної поваги школи. Це є майже моральною вимогою»³. Зрозуміло, що й підручники мають відтворювати певні наукові та філософські знання крізь призму певної школи⁴. Зрештою, як наслідок чи додаток до цього правила – заборона на еклектичне філософування, оскільки «еклектик хоче скласти істину з різних систем, за прикладом бджоли, яка шукає мед, літаючи від квітки до квітки»⁵.

¹ Крім коментарів на «Етику» і «Політику» Аристотеля, протестантський філософ видав ще й підручники з практичної філософії: «*Philosophiae moralis epitome*» (1538); «*Ethicae doctrinae elementa*» (1550); «*Quaestiones aliquot ethicae*» (1552). Упродовж XVI ст. ці тексти витримали понад 50 (!) перевидань. Про особливості практичної філософії Ф. Меланхтона, а також методичні принципи її викладання в університеті див.: Frank G. The Reason of Acting: Melanchthon's Concept of Practical Philosophy and the Question of the Unity and Consistency of His Philosophy // *Moral Philosophy on the Threshold of Modernity* / Eds. J. Kraye and R. Saarinen. – Springer, 2005. – P. 217–233.

² Творчість Меланхтона добре знали професори Київської Академії. Наприклад, особиста книгозбірня Ф. Прокоповича містила чимало трактатів Меланхтона, зокрема: *Melanchtonus Ph. Grammatica Latina*. V. 1–3; *Dialectica*; *Erotemata dialecticae et rhetoricae*; *Initia doctrinae physicae*; *Philosophiae moralis epitome*; *Loci theologici*.

³ Maier H. Melanchthon als Philosoph. – S. 78.

⁴ Меланхтон виокремлював чотири основні філософські школи – перипатетиків, епікурейців, стоїків та академіків.

⁵ Maier H. Melanchthon als Philosoph. – S. 78.

Цікаво, що філософську освіту як гармонійне втілення «*humanis disciplinis*» Ф. Меланхтон вважав надійним інструментом для формування у молодій людини етично відповідального ставлення до суспільних інституцій. Окрім того, відповідно до схоластичної традиції, у вивченні філософії він убачав необхідний етап підготовки до здобуття ґрунтовної теологічної освіти.

Зазначимо, що майже всі ці здобутки Ф. Меланхтона зберігались у німецьких університетах упродовж щонайменше двох століть, а якщо взяти до уваги його методику і дидактику, практику викладання університетських дисциплін, то цей вплив відчутний дотепер.

Християн Вольф започаткував масштабні зміни щодо традиційного складу філософських дисциплін, які викладалися в німецьких університетах. Передусім, він чітко окреслив ті предметні сфери, якими повинна займатися філософія, її складові та дисципліни. Щодо цього питання Хр. Вольф, як відомо, поділяв ідею Р. Декарта, згідно з якою філософія є універсальною наукою, що займається не тим, що існує, а можливостями речей, тобто речами, про які можливо мислити, спираючись не на досвід, а на формальні принципи логіки.

Відтак основну мету своєї наукової діяльності Хр. Вольф убачав у вирішенні кількох питань: чіткому визначенні і розмежуванні предметної сфери філософії, зокрема, першої філософії чи метафізики; розробці та впровадженні у царині філософських досліджень методів, здатних надійно обґрунтувати як знання суцього (чим повинна опікуватися теоретична філософія), так і мету та засоби людських дій, прагнень людини до самовдосконалення і щастя, тобто визначити сферу належного (чим має займатися практична філософія).

Слід пам'ятати, що Хр. Вольф запропонував і впровадив до академічного життя таку структуру практичної філософії, яка з деякими незначними змінами (доповненнями або купюрами) залишалася базовою майже для всіх викладачів німецьких університетів упродовж кількох століть. Практична філософія, згідно з Вольфом, складається з двох частин: *загальної практичної філософії*, чи вчення про природне право, в якому йдеться як про апріорні засади людських обов'язків, індивідуальних прав і свобод, так і про апріорні принципи міжнародного права, та *спеціальної практичної філософії*, сфокусованої на питаннях етики, політики та економіки. Зазначимо, що як загальну, так і спеціальну частини практичної філософії Вольф пов'язував із так званими «вищими пізнавальними здатнос-

тями» душі людини, які розгортаються і діють як апріорні форми пізнання. Цікаво, що дію «нижчої пізнавальної здатності» у царині, наприклад, практичної філософії Вольф пов'язував із такою своєрідною дисципліною, як технологія, або емпірична практика, що її він тлумачив як апостеріорну науку.

Щодо теоретичної філософії, то і в цій царині Хр. Вольф навів той своєрідний лад, наслідки якого університетська освіта Німеччини відчувала тривалий час. Із притаманною йому ясністю і послідовністю він чітко окреслив і систематично виклав теоретичну філософію, яка, на противагу практичній філософії, мала зосередитися на вивченні можливих визначень сущого. Згідно з його уявленнями про мету і завдання філософії, які значною мірою спиралися на коло ідей і підходів Ляйбніца, основною частиною теоретичної філософії є метафізика. До складу останньої він зарахував дві її частини: *загальну метафізику*, чи першу філософію, яка містить, згідно з задумом німецького філософа, тільки одну, але найважливішу дисципліну – онтологію, а також *спеціальну метафізику*, яка складається з таких дисциплін, як загальна космологія, емпірична і раціональна психологія та природна теологія¹.

Окремою частиною теоретичної філософії Хр. Вольф вважав теоретичну фізику, яка, за своїм предметом, виходить за межі метафізики, хоча й дотична до космології та онтології, що визначають її загальні концептуальні передумови і сферу можливого дослідження – природу.

Як і в практичній філософії, у сфері теоретичної філософії також діє поділ дисциплін на ті, що послуговуються нижчими та вищими пізнавальними здатностями людської душі. Принцип простий і очевидний, а саме – чим вищий статус дисципліни в ієрархії теоретичної філософії (наприклад, онтологія чи природна теологія), тим «вищими» пізнавальними здатностями слід послуговуватися при їх вивченні та опануванні; і навпаки – нижчий статус дисципліни (наприклад, емпіричної психології та фізики) зумовлює її звернення до більш «нижчих» пізнавальних здатностей, оскільки опанування

¹ Задля історичної справедливості слід згадати видатного представника «другої схоластики» Ф. Суареса, який запропонував дещо подібний поділ метафізики, щоправда, без притаманного Вольфу осмислення кожної частини як чітко окресленої дисципліни. У трактаті «Disputationes Metaphysicae» (1597) іспанський єзуїт запровадив поділ метафізики на «*metaphysica generalis*», що займається вивченням «*ens inquantum ens*», і «*metaphysica specialis*», що вивчає душу і теологію. Вольф чудово знав і послуговувався (цитував і посилався) трактатом Суареса. Крім того, німецький вчений часто посилався на Суаресові коментарі на аристотелівську метафізику і вчення про душу.

цими дисциплінами потребує не лише апріорних структур розуму, а й чуттєвого досвіду, чуттєвого сприйняття, наведення відповідних прикладів, дослідів та експериментів.

Про життєспроможність вольфівської метафізики, її структури і основних концептів у середовищі німецьких університетських філософів свідчать, наприклад, курси з метафізики, які викладали навіть значно пізніше, у 1860–1870-х рр. Щодо цього показовим є приклад Германа Лотце, котрий зберіг вольфівське розуміння метафізики як науки, що складається з онтології, космології, психології і теології¹. Останню Лотце виклав у своїй «Філософії релігії», що її він розглядав як завершальну частину загального курсу метафізики.

З іншого боку, спостерігається певний перегляд означеної вольфівської структури філософського знання, зокрема метафізики. Наприклад, відомий філософ і психолог першої половини ХІХ ст. Йоган Гербарт запропонував свій, дещо відмінний від вольфівського і досить своєрідний поділ метафізики на такі частини: методологія, онтологія, сінегологія (вчення про матерію, рух, простір і час) та ейдологія (вчення про «Я»)². Однак як послідовники, так і «новатори», тобто ті, хто намагалися запровадити нову структуру метафізики, дотримувалися засадничого підходу до цього питання, запропонованого німецьким «князем філософії», який передбачав обов'язковий поділ метафізики на чітко окреслені академічні дисципліни; збереження логічної послідовності у переході до кожної наступної дисципліни; встановлення не тільки логічного, а й епістемологічного зв'язку між завершальними розділами попередньої і початковими розділами наступної дисципліни; строгий і логічно побудований виклад із обґрунтуванням кожного концепту. Це й є та методична традиція, яку започаткував Вольф, традиція, що стала визначальною для університетської освіти не лише Німеччини, а й багатьох інших університетських центрів Європи.

Варта уваги ще одна методична особливість, запроваджена Вольфом. Вона стосується питання про те, а з чого, власне, потрібно починати виклад філософського знання, яка з дисциплін має

¹ Див.: *Lotze H. Metaphysic in three Books: Ontology, Cosmology and Psychology.* – Oxford, 1884.

² Див.: *Herbart J. F. Allgemeine Metaphysik (1828) // Herbart J. F. Sämtliche Werke. In Chronologischer Reihenfolge / Karl Kehrbach (Hrsg.).* – Langensalza, 1892. – Bd. 7. – S. 251–258.

взяти на себе шляхетну місію пропедевтики? На переконання Хр. Вольфа, такою дисципліною має постати не метафізика чи практична філософія, а логіка як теорія людського розмислу, аргументації і доведення, що спирається на принципи суперечності й достатньої підстави. Це було новим словом у розумінні співвідношення філософії і логіки, адже традиційно університетська система послуговувалася логікою не як самостійною дисципліною, а як частиною діалектики. Її викладання здійснювалося відповідно до виразної ще з часів Відродження тенденції філологічно-риторичного тлумачення філософії, теології і науки. Цієї традиції, до речі, дотримувалися до середини XVIII ст. і викладачі Київської Академії, котрі спиралися на єзуїтську методику викладання філософських і богословських дисциплін. Наголошуючи риторичну спрямованість єзуїтської освітньої традиції, Альфонс Брюнінг пише: «...головну роль у навчальній програмі відігравала риторика, тобто мистецтво аргументації і переконування, вочевидь вирішальна для конфесійної злагоди і політики навичка»¹. На думку німецького дослідника, риторична манера доведення, здійснення діалогу становила визначальну рису «конфесійної доби», в контексті якої логіка підпорядковувалася дискурсу, вмінню переконувати: «Зрештою, специфічну ознаку схоластичних традицій за “конфесійної доби” – або, інакше кажучи, доби зародження бароко – становила не стільки стислість теологічних систем, скільки *метод дискусій*. Ведення діалогу в системі *quaestio, expositio, conclusio* виявилось, по суті, безплідним у численних релігійних дебатах того часу, особливо, коли сама мета прилюдних суперечок полягала не в тому, щоби переконати супротивників, а в тому, щоби перемогти їх в очах публіки своєю здатністю блискуче сперечатися»².

Хр. Вольф певним чином змінює цю інтелектуальну традицію, яка існувала не лише у католицьких, а й у протестантських навчальних закладах. Він надає логіці значення інструменту пізнання, й водночас загального вступу до всього комплексу наук – філософських і природничо-математичних. Недарма розбудова його філософської системи (як у німецькомовному, так і в латиномовному варіантах) починалася (як за часом створення відповідних текстів,

¹ Brüning A. On Jesuit Schools, Scholasticism and the Kievan Academy – Some Remarks on the Historical and Ideological Background of its Founding // Київська Академія. – К.: Вид. дім «Киево-Могилянська академія», 2007. – Вип. 4. – С. 15.

² Там само.

так і за послідовністю їхнього написання) саме з «Логіки»¹. Такий пропедевтичний характер німецької і латинської логік зумовлюється ще однією їхньою рисою – кожна з них (особливо латиномовна) пропонує класифікацію філософського і наукового знання, згідно з якою і має відбуватися читання університетських лекцій. Зрештою, ще одна новація Вольфа – поділ самої логіки на теоретичну, практичну й імовірнісну – так само сприяла зміні традиційних уявлень про цю дисципліну.

З огляду на нашу тему, варто уваги міркування Вольфа про те, що засадничість логіки визначається «першістю» її апіорних форм, тобто не вихідною потребою розгортання методу доведення (*methodus demonstrativa*) певних принципів і концептів з метою віднаходження істини, а дидактичними вимогами викладу матеріалу та його поетапного засвоєння методом навчання (*methodus studendi*)². Це міркування ще раз свідчить про загострене відчуття німецьким ученим виняткової ваги освіти для становлення людської свідомості, формування «духу свободи».

У своїй латинській логіці Вольф зосередився на низці питань, що стосуються дисциплінарної структури філософії та філософських дисциплін, виходячи з того, що у своїй сукупності останні мають формувати цілісне уявлення про природу, людину, мораль, суспільство, Бога. Зазначимо, що латиномовна логіка містить вкрай важливий розділ «*Discursus praeliminaris de Philosophia in genere*». Його розлогий текст утворюють шість підрозділів, у яких стисло викладено всі частини вольфівської системи³ шляхом обговорення таких

¹ Перший варіант «Логіки» вийшов німецькою мовою: «*Vernünfftige Gedancken von den Kräften des menschlichen Verstandes*» (1713). Це ще зовсім невеличкий трактат, побудований досить розкуто, без диктату математичної методи, хоча й з урахуванням її певних вимог. Другий, латиномовний варіант – «*Philosophia rationalis sive logica methodo scientifica pertractata et ad usum scientiarum atque vitae aptata*» (1728) – виявився набагато фундаментальнішим як за обсягом, так і за кількістю розглянутих питань; окрім того, його виклад цілковито відповідає математичному методу. Обидві «Логіки» стоять біля витоків як німецькомовної, так і латиномовної версій системи Вольфа, адже саме з них він розпочав титанічну роботу зі створення власної системи, розгорнутої у понад сорока розлогіх трактатах. Зауважимо, що німецька версія «Логіки» набула поширення в німецьких навчальних закладах ще до появи латиномовного варіанта (йдеться, зокрема, про університети Галле, Лейпцига, Віттенберга, Єни, Гіссена, Марбурга, Тюбінгена, Росток, Шведську академію та ін.) і недовзі була перекладена французькою, голландською та італійською мовами.

² *Wolff Ch. Philosophia rationalis sive logica methodo scientifica pertractata et ad usum scientiarum atque vitae aptata*. – Francofurti et Lipsiae, 1740. – § 91.

³ Німецькомовна логіка також має подібний розділ «*Vorbericht von der Weltweisheit*», утім він відрізняється від «*Discursus praeliminaris...*» не лише за обсягом тексту (латиномовний у кілька разів більший), а й тематично, за кількістю розглянутих питань.

питань: 1) про три різновиди людського пізнання: історичне, філософське і математичне¹; 2) про філософію в цілому; 3) про частини філософії; 4) про філософський метод; 5) про філософський стиль; 6) про свободу філософування.

Не випадково згаданий розділ багато дослідників розглядають як цілком самостійний текст, що відіграв важливу культурно-світоглядну роль, поставши філософським маніфестом німецького просвітницького раціоналізму, хоча, вочевидь, і без свідомого наміру автора². Особливою інтелектуальною звитягою, просвітницьким духом пронизані сторінки останнього, шостого підрозділу, де автор сміливо проголошує безумовну інтелектуальну свободу людини, її право мати власні філософські вподобання, власний стиль філософування. Філософ – це вільний інтелектуал, життя і роздуми якого не мають іншого сенсу, крім пошуку істини. Щоправда, попри свій лібералізм, Хр. Вольф вважав за можливе надати таку інтелектуальну свободу людині лише за умов, що вона з гідністю втілюватиме нелегку і навіть небезпечну місію філософа. Отож, це право людина отримує не як щось абстрактне; воно не є правом *кожної людини* на свободу слова, вільний інтелектуальний пошук істини та її публічне оприлюднення. За Вольфом, лише філософ має право на власні судження стосовно тих предметів, що постають в очах людського загалу як релігійні чи освячені духовною традицією. Вольф твердо переконаний у тому, що філософ не є пересічна людина; він – передусім інтелектуал, наділений винятковим правом на вільне дослідження будь-яких предметів, наукових і філософських питань і проблем, включно з релігійними. Таким чином, лише професійний філософ, тобто той, хто здатен створювати фундаментальні трактати і викладати в університеті, має право на вільне філософування (*libertas philosophandi*). Останнє немає нічого спільного із уявним чи «підлеглим» філософуванням (*servitus philosophandi*),

¹ Специфіку цих трьох видів пізнання лапідарно увиразнив Ф. Баумейстер, учень і послідовник Вольфа: «Cognitio historica est cognitio factorum (історичне пізнання є пізнання фактів); Cognitio Philosophica est cognitio caussarum (філософське пізнання є пізнання причин); Cognitio Mathematica est cognitio quantitatis rerum (математичне пізнання є пізнання кількісних речей)». Див.: *Baumeister F. Ch. Philosophiae recens controversa Definitiones Theoremata et quaestiones nostra aetate in controversiam vocatas.* – Lipsiae et Gorlicii, 1738. – S. 1. (До речі, на переконання Вольфа та його численних учнів і послідовників, історичним може бути пізнання і в царині філософії. Такої ж думки дотримувався й І. Кант).

² Нещодавно вийшов німецький переклад цього важливого «фрагмента» латиномовної логіки: *Wolff Ch. Einleitende Abhandlung über Philosophie im Allgemeinen.* – Stuttgart, 1996.

до якого часто вдаються інтелектуали, коли замість істини шукають обґрунтування брехні. На переконання Вольфа, це не є шлях справжнього філософа, адже на цьому шляху людина послуговується не власним розумом, а упокорюється авторитету чи наказам, підтримує навіть ті думки, що суперечать її власним переконанням, власному розумінню дійсного стану речей¹. Засуджуючи цей хибний шлях, німецький метафізик неодноразово наголошував на тому, що справжній шлях до філософії відкритий кожному, хто прагне і здатен здобути філософську освіту, опанувати метод філософування і виробити філософський стиль, який має вирізнятися ясністю, точністю визначення концептів і термінів та послідовністю їх викладу².

На переконання Хр. Вольфа, людина може стати філософом за умов опанування не лише фактів філософської науки (якими є чужі ідеї, теорії, системи, концепти, методи тощо), а й внутрішньої логіки їх розгортання, осягнення сенсу філософування мислителя, який витворив певну систему. Згідно з Вольфом, навчання, яке обмежується переліком систем і методів, є «*nuda facti notitia*» (голим знанням фактів)³: людина, не здатна довести істину цих тез, задовольняється лише історичним пізнанням філософії⁴. Натомість навчання, яке орієнтує людину на відтворення сенсів філософських систем, їхньої внутрішньої логіки, а отже, плекає у людини здатність до філософування, є «*cognitio philosophica*», тобто процесом, що прищеплює людині спроможність до філософського пізнання. Заняття філософією найкраще пасує інтелектуалові, спроможному до вироблення власної філософської позиції на засадах отриманого у процесі навчання знання систем і методів. Отож, філософська освіта – це плекання внутрішньої свободи людини задля того, щоб у пошуках істини вона навчилася покладатися на силу власного розуму. Чи не нагадує це твердження відому кантівську настанову «*sapere aude*» («зважуйся мислити»), що закликає кожну людину користуватися власним розумом? Ця просвітницька настанова стала для Вольфа не тільки максимою його філософування, а й методико-дидактичним принципом викладання ним численних філософських і наукових дисциплін⁵.

¹ Wolff Ch. Philosophia rationalis sive logica ... – P. 79–80.

² Там само. – P. 75–79.

³ Там само. – P. 3.

⁴ Там само. – P. 25.

⁵ У різні роки кількість дисциплін, що їх викладав німецький філософ і вчений, перевищувала два десятки.

Щоправда, Хр. Вольф висловлював певні застереження щодо обсягу застосування цієї настанови. На переконання німецького просвітника, людина, котра не є філософом, а постає в якійсь іншій іпостасі (наприклад, віруюча людина – мирянин чи теолог), має узгоджувати свою віру і судження про релігійні предмети з канонічними настановами християнської церкви¹. Більше того, владні достойники не мають жодної переваги над філософом щодо пізнання істини. На думку Вольфа, аргумент влади не має ніякої філософської ваги; отож, спираючись на авторитарні підходи, не можна ані вибудовувати процес пізнання істини, ані забезпечити його адекватну трансляцію до системи університетської освіти².

Як пізнання істини, так і її опанування людиною у процесі навчання передбачають застосування не звичайних, буденних підходів, не опертя на авторитет влади чи давніх мислителів, а володіння філософським методом. У чому ж полягає цей метод, про який так багато писав німецький філософ? За всіма формальними ознаками він нагадує математичний (геометричний) метод доведення положень і розв'язування задач. Точніше, за Вольфом, метод є певна кількість чітко визначених правил і процедур, які забезпечують строге визначення термінів і положень (принципів), алгоритм розгортання демонстрацій і умови висунення філософських гіпотез³. На думку німецького філософа, цей метод відповідає природному людському розмислу, його структурі і способам аргументації. Хоча, з іншого боку, філософський метод є чимось більшим, ніж просте моделювання звичайної, буденної «роботи» людської рефлексії. Отже, у розумінні Хр. Вольфа філософський метод значною мірою збігається з математичним, чи науковим, методом («*methodus scientifica*»)⁴. Те, що називають філософським пізнанням, є своєрідним поєднанням методу зі свободою філософування, яке уможливає відкриття істини та її методичне розгортання в університетському дискурсі, під час викладу філософських дисциплін. Звідси вимога, яку Вольф неодноразово декларував, – право на викладання філософії може отримати лише той, хто, крім внутрішньої свободи, спеціальних знань і загальної ерудиції, володіє філософським методом і вміє його застосовувати у лекціях і практичних

¹ Wolff Ch. Philosophia rationalis sive logica... – P. 94–95.

² Там само. – P. 82–83.

³ Там само. – P. 53–56.

⁴ Там само. – P. 69–71.

заняттях (диспутах). За Вольфом, для того, хто не опанував методу, шлях до університетської кафедри має бути закритий, адже немає жодної впевненості в тому, що викладач наблизитиме студентів до істини, а не ділитиметься власними суб'єктивними баченнями, гадками чи фантазіями¹. Тільки той, хто правильно застосовує філософський метод, може зробити навчання інших людей ясным і достеменним, оскільки здатен увиразнити зв'язок між істинами (чи гіпотезами), послуговуючись строгими визначеннями термінів і послідовним обґрунтуванням своїх тез².

Варта уваги ще одна важлива особливість позиції Хр. Вольфа, а саме, розрізнення ним академічної й університетської науки. Мова йде про ті перші німецькі наукові об'єднання, що виникли на початку XVIII ст. (наприклад, Берлінська академія, Геттінгенське наукове товариство тощо) як автономні, незалежні і від державних інституцій, і від університетської системи освіти спільноти вільних інтелектуалів, «громадян республіки вчених» (відома ідея Ляйбніца, яку він завжди плекав). Як пише О. Педерсен, сучасний дослідник історії європейської вищої освіти: «Християн Вольф, передовий борець німецького Просвітництва, визначав мету академій як продукування і поширення нових наукових даних і відкриттів, на противагу навчальній меті університетів»³. (Власне таку саму мету плекала згодом і радянська академічна система, яка так само була відірвана від освітнього контексту, однак вирізнялася принциповою відмінністю – відсутністю автономії і свободи наукового пошуку, а отже, цілковитою залежністю від державного «Левіафана».) Така модель, наголошує О. Петерсен, була покликана до життя прагненням вчених позбутися опіки з боку університетської системи: «Члени Берлінської академії “вільних людей” і “громадян республіки вчених” майже не приховували своїх натяків щодо примусу з боку університетів і абсолютистської держави»⁴. Відтак зрозуміло, що Вольф не мав на увазі «державницьку» модель академічної науки: на його переконання, наука як дослідницький проект має завжди бути вільною від будь-якого зовнішнього тиску і залежності. Втім, ідея (яку, до речі, поділяли Ляйбніц, Мопертюї, Формей, Галер та ін.) відокремлення

¹ *Wolff Ch. Philosophia rationalis sive logica...* – P. 95.

² Там само. – P. 89–90.

³ *Pedersen O. Tradition und Innovation // Geschichte der Universität in Europa / W. Rüegg (hrsg.). – Bd. 2: Von der Reformation zur Französischen Revolution (1500–1800). – München, 1996. – S. 389.*

⁴ Там само. – S. 388–389.

«вільного пошуку істини» від її «методичного застосування» в університетській системі навчання мала неоднозначний вплив на розвиток вищої освіти, особливо на вітчизняних теренах.

Вольфівська «шкільна» філософія у стінах Київської Академії

Для більшості європейських університетів друга половина XVIII ст. проминула під гаслом оновлення навчальних програм, методик, появи нових наукових і філософських дисциплін, що віддзеркалювали перші вагомі успіхи модерної думки. Процес реформування не залишив осторонь і вищі навчальні заклади Російської імперії, зокрема Київську Академію¹, де, за словами відомого фахівця з історії вітчизняної філософії та культури Дмитра Чижевського, в середині XVIII ст. «прийнялася... філософська система, яка панувала на той час у цілій Європі – система Вольфа. Підручниками учнів Вольфа користалися при викладах, і до традиційних... філософічних наук додаються тепер ще інші. Сама схема філософічних наук стає вольфівською (тією, що лежала в основі філософічної систематики і в Канта): логіка, онтологія, психологія, космологія, природна теологія, іноді ще етика, природне право, історія філософії»².

Подібна трансформація спостерігалась і в інших навчальних закладах імперії. «На зміну схоластичному викладанню, – зазначає один із перших істориків російської філософії Ернст Радлов, – у нас з'явилися підручники в дусі Ляйбніца і Вольфа... Вплив Вольфа позначився на Анічкові та Брянцові, професорах Московського університету, але цього ж впливу зазнала постать значно вагоміша, а саме, перший російській учений і філософ М. Ломоносов»³. Як відомо, Михайло Ломоносов не тільки навчався у Християна Вольфа, а й упродовж усього життя шанував його як свого вчителя і на-

¹ На думку деяких сучасних дослідників, Київська академія виконувала, по суті, функцію університету, готуючи державних діячів, юристів, лікарів і вчених (див.: Frijhoff W. Grundlagen // Geschichte der Universität in Europa / W.Rüegg (hrsg.). – Bd. 2: Von der Reformation zur Französischen Revolution (1500–1800). – S. 57.

² Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні // Чижевський Д. Філософські твори: У 4-х т. – К.: Смолоскип, 2005. – Т. 1. – С. 25.

³ Радлов Э. В. Очерк истории русской философии // Введенский А. И., Лосев А. Ф., Радлов Э. А., Шпет Г. Г. Очерки истории русской философии. – Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 1991. – С. 101–102.

ставника, як чуйну людину, котра завжди допомагала йому виплутуватися з тих численних халеп, в яких опинявся темпераментний російський студент, навчаючись у Марбурзі. «Перший» російський учений завжди визнавав авторитет німецького колеги у багатьох наукових і філософських дисциплінах, особливо в експериментальній фізиці, онтології, космології тощо. Вольфівські ідеї стимулювали науковий і філософський пошук М. Ломоносова, свідченням чого є його наукові праці, коментовані переклади деяких трактатів німецького філософа, а також їхнє тривале листування.

Щоправда, авторитет вдало «складеної» філософської системи, що має безперечні дидактичні переваги, вольфіанство на вітчизняних теренах набуло не відразу. Відомо, наприклад, що Феофан Прокопович, обізнаний у системі Вольфа, ставився до нього з повагою, засуджував його вигнання з Галльського університету, але не надавав його філософії якогось виняткового інтелектуального значення¹. В очах київського професора філософія Вольфа поставала «надто плоскою [навіть] для початківців, уже не кажучи про ерудитів»². Як стверджує Т. Г. Байєр, відомий біограф Прокоповича, «твори Буддея він цінував вище від інших, з ним [самим] та з іншими [вченими] Німеччини й Англії підтримував [жваве] листування»³. Однак, попри всі свої критичні зауваги, київський філософ відчував потенційну придатність вольфіанства для оновлення філософської освіти, потребу в якому гостро розумів.

Постає питання: чому православні навчальні заклади, його провідні викладачі, професори й адміністратори зрештою взяли курс саме на вольфіанство, зробивши його наріжним каменем філософської освіти? Річ у тім, що ідеї Вольфа вельми вдало відштовхувалися від природного закону, що, зрештою, уможливило розгортання німецьким філософом та його численними учнями і послідовниками низки нових дисциплін (наприклад, емпіричної та раціональної психології, онтології тощо) і ідей на засадах «надконфесійності». Як

¹ В особистій бібліотеці Ф. Прокоповича зберігалось кілька математичних трактатів німецького вченого, які він використовував під час читання курсу з математики (йдеться про двотомник «*Elementa matheseos universae*», 1732–1733 рр. видання). Як стверджує В. Аскоченський, математичними трактатами Вольфа, поряд із підручниками Анічкова і Вейдлера, викладачі Київської Академії послуговувалися навіть на початку ХІХ ст. (див.: Аскоченский В. Киев с древнейшим его училищем Академиею. – К., 1856. – Ч. II. – С. 434).

² Байєр Т. Г. Життєпис Прокоповича // Прокопович Ф. Філософські твори: в 3 т. – К.: Наук. думка, 1981. – Т. 3. – С. 371.

³ Там само.

зазначає сучасний дослідник В. Шмідт-Бігеман, «усі тогочасні науки були сутнісно обґрунтовані новим природним концептом: надконфесійна філософська теологія уможлиблюється концептом природної теології; філософія права (передусім у школі Християна Вольфа) – концептом природного права. Природний концепт становить загальний базис теології, правознавства і філософії»¹. Отож, з огляду на свою «надконфесійність», уміння вправно послуговуватися природним законом, Вольф і його послідовники спромоглися за якихось двадцять-тридцять років плідної літературної діяльності закласти ідейні, методичні та дидактичні підвалини свого успішного входження до системи філософської освіти багатьох європейських університетів. Як зауважував ще на початку ХІХ ст. знаний історик філософії В. Теннеман: «Вольф – перший філософ, хто виворив повну енциклопедію філософських наук і надав останнім великої, вирішальної ваги для світогляду»². За влучною характеристикою М. Гайдеггера, філософія Вольфа «стала першою філософською системою, яка поширила свою владу на університети»³.

Однак, попри домінування вольфганства в європейському академічному середовищі, оригінальні трактати «філософського князя» власне не використовувались у навчальному процесі. Це мало місце і в Києво-Могилянській академії, що не залишила жодних свідчень безпосереднього знайомства її студентів із опусами Хр. Вольфа. Власне кажучи, трактати метра німецької філософії та науки не могли виконувати функцію повноцінних «підручників» з кількох причин. Згадаймо, що йдеться про величезні за обсягом тексти, кожний з яких містить від п'ятисот (як, наприклад, «найменший» його опус із загальної космології) до двох з половиною тисяч сторінок (як трактат з натуральної теології). Зрозуміло, що з огляду на дидактичні та методичні вимоги жодному викладачеві не спадало на думку використовувати згадані опуси у статусі підручників. Інша причина – стилістична небездоганність вольфівських трактатів, позначених, крім того, монотонним і дещо надокучливим застосуванням математичного методу (точніше, геометричного, чи наукового, або,

¹ Schmidt-Biggemann W. Die Modelle der Human – und Sozialwissenschaften in ihrer Entwicklung // Geschichte der Universität in Europa / W. Rüegg (hrsg.). – Bd. 2: Von der Reformation zur Französischen Revolution (1500–1800). – S. 422.

² Tennemann W. G. Grundriss der Geschichte der Philosophie für den akademischen Unterricht. – Leipzig, 1829. – S. 424.

³ Heidegger M. Geschichte der Philosophie von Thomas von Aquin bis Kant // Heidegger M. Gesamtausgabe. Vorlesungen 1919–1944. – Frankfurt am Main, 2006. – Bd. 23. – S. 191.

як любив повторювати Вольф – методу Евкліда) викладу та доведення положень і концептів усіх без винятку дисциплін¹.

Інша річ – славнозвісні підручники вольфіанця Фридриха Християна Баумейстера (1709–1785), завдяки яким філософія Вольфа надовго ствердилася на вітчизняних теренах. Потрапляючи сюди безпосередньо з Німеччини, та ще й у значній кількості, ці підручники відіграли вирішальну роль у тому «переформатуванні» філософії, до якого вдалися професори Київської Академії у 1750-х роках.

Зазвичай, основними трактатами Ф. Хр. Баумейстера вважаються «*Philosophia definitiva hoc est definitiones philosophicae ex systemate celeb. Wolfii in unum collectae succinctis observationibus exemplisque*» (1735); «*Institutiones philosophiae rationalis: methodo wolffiana conscriptae*» (1738); «*Elementa philosophiae recentioris usibus juventutis scholasticae accommodata*» (1747). Саме ці тексти впродовж тривалого часу використовувались як університетські підручники з метафізики, філософії та логіки. Причин їхньої популярності серед викладачів і студентів було кілька, одна з них – мова: згадані трактати написані цілком «прозорою» латиною.

Виняткову поширеність підручників Ф. Хр. Баумейстера у російській системі вищої духовної та світської освіти неодноразово відзначали дослідники. За висловом Г. Шпета, «Баумейстер був таким популярним, що його навіть перевидавали у Москві латиною (1777 року)»². Зазначимо, що ця «зачарованість» працями Баумейстера

¹ Для редагування деяких латиномовних трактатів Вольф запрошував свого учня Георга Бернгарда Більфінгера (1693–1750), відомого не лише вмінням вдало відтворювати у своїх працях основні положення вчителя, а й майстерним володінням латиною. До речі, саме Г. Б. Більфінгер, як вважає більшість фахівців, запропонував поширений концепт «школа Ляйбніца – Вольфа», а отже, пов'язав філософські погляди Ляйбніца та Вольфа в єдине ціле. Хоча варто зауважити, що сам Вольф не погоджувався з оцінкою своєї філософської справи як «систематизації ідей Ляйбніца». Своєю чергою Ляйбніц, мабуть, не бачив у Вольфі таланту філософа і, навіть, радив йому зосередитися на математиці.

² Шпет Г. Г. Очерк истории русской философии // Введенский А. И., Лосев А. Ф., Радлов Э. Л., Шпет Г. Г. Очерки истории русской философии. – С. 274. Йдеться про перевидання трактату Баумейстера «*Elementa philosophiae...*», здійснене мовою оригіналу за редакцією відомого історика і правника Миколи Бантиш-Каменського. Принагідно зазначимо: твердження про те, що згадане видання є перекладом з латини (див., наприклад: Нічик В. М. Києво-Могилянська академія і німецька культура. – К., 2001. – С. 10) не відповідають дійсності. Що ж до російськомовних перекладів трактатів Баумейстера, то йдеться про такі видання: Баумейстер Фр. Логика. – М., 1760; Баумейстер Фр. Метафізика. – М., 1764; Баумейстер Фр. Нравоучительная философия. – СПб., 1783. Другу частину «*Elementa philosophiae...*» у російськомовному перекладі Петра Лодія видано у Львові у 1790 році (див.: Мірчук І. Петро Лодій та його переклад «*Elementa philosophiae*» Баумейстера // Філософська і соціологічна думка. – 1993. – № 4). Українською мовою твори Фр. Баумейстера не перекладалися.

виявилася доволі тривалою – навіть у 1820–1830-х рр. російські університети та духовні академії все ще послуговувалися його підручниками як дуже авторитетними¹.

З огляду на нашу тему, важливо з'ясувати, яким же чином відбувалося «вторгнення» вольфганства у стіни Київської Академії. Торкаючись цього питання, відомий історик української філософії В. Горський, зокрема, пише: «У 1753 р. префект Києво-Могилянської академії Давид Нащинський (який сам навчався у Ф. Хр. Баумейстера під час перебування в Саксонії), одержавши підтримку проректора Академії, київського митрополита Тимофія Щербацького та Георгія Кониського, запровадив філософське навчання в Академії за підручником Ф. Хр. Баумейстера. Впродовж багатьох десятиліть лаябніце-вольфівська система лишатиметься головною базою, на якій ґрунтувалася філософська освіта в Україні»².

Конкретні обставини «входження» Ф. Хр. Баумейстера у вітчизняний академічний контекст висвітлює українська дослідниця М. Ткачук³. Спираючись на історичні документи, вона увиразнює перипетії доволі стрімкого процесу витіснення вольфівськими ідеями, трансльованими підручником Баумейстера, не лише традиційно поширених у навчальному процесі Києво-Могилянської академії єзуїтських версій аристотелізму, а й досить нового і популярного на той час чотиритомного опусу «*Institutiones philosophiae*» картезіанця Е. Пурхотія (1651–1734)⁴. Як виявляється, в Академії був відомий підручник й іншого правовірного вольфганця Йогана Генріха Вінклера (1703–1770) – «*Institutiones Philosophiae Wolfianae Utriusque Contemplativae Et Activae*»⁵, що містив досить повний виклад усіх складових вольфівської системи, з фізикою включно. Короткий час (близько двох років) ним послуго-

¹ Див.: Овчинникова Е. А., Чумакова Т. В. Немецкая философия в русских университетах в первой половине XIX века // Философский век. Альманах. История философии как философия. Ч. 2 / Отв. ред. Т. В. Артемьева, М. И. Микешин. – СПб.: Санкт-Петербург. центр истории идей, 2003. – Вып. 25. – С. 57–60.

² Горський В. С. Філософія в українській культурі. – К.: Центр практичної філософії, 2001. – С. 200.

³ Див.: Ткачук М. А. Філософські курси Києво-Могилянської академії в контексті європейського схоластичного дискурсу // Релігійно-філософська думка в Києво-Могилянській академії: європейський контекст / Редкол.: В. С. Горський (голова) та інші. – К.: Вид. дім «КМ Академія», 2002. – С. 63–66.

⁴ Purchotii E. Institutio philosophica ad faciliorem veterum ac recentium philosophorum lectionem comparata. Editio quarta, prioribus locupletior. – Paris, 1695.

⁵ Winkler J. H. Institutiones Philosophiae Wolfianae Utriusque Contemplativae Et Activae. – Lipsiae. 1735 (Цей трактат, хоча і менший за Пурхотієв, але все ж значний за обсягом – близько 1030 с.)

увалися в Академії з ініціативи професора філософії Давида Нащинського. Втім, як виявилось, навіть такому виваженому, освіченому і вправному наставнику, яким був Нащинський, не вдалося, спираючись на підручник Вінклера, повноцінно викласти курс філософії, зокрема, організувати проведення обов'язкових диспутів, що спричинило неабиякі нарікання тодішнього митрополита Київського Тимофія Щербацького та суворий припис повернутися до підручника Пурхотія, який «какъ въ своихъ прецептахъ понятень, так и къ экзерцѣтаціи способень являться»¹. Як бачимо, повернення (щоправда, на короткий час) до підручника Пурхотія мало власне дидактичні причини, основною була вимога проведення диспутів, без чого філософська підготовка спудеїв не могла вважатися повноцінною², попри те, що зневіра в ефективність диспуцій, побудованих за єзуїтськими взірцями, ставала дедалі виразнішою. Відомий історик Київської Академії Федір Тітов роз'яснює цю «методичну колізію», що назрівала у середині XVIII ст., у такий спосіб: «Диспути... мали значення практичних занять... За цієї доби вони стали обтяжливими, а отже, студенти почали від них ухилятися... Ці, так би мовити, приватні диспути... створювали, без сумніву, неабиякі труднощі і для професорів, особливо філософії. Відтак дехто з них не вчиняв жодних диспутів, на що звернув увагу той самий Тимофій Щербацький, котрий вимагав з цього приводу пояснень (у квітні 1755 року) від префекта Академії Давида Нащинського»³.

Утім, уже через чотири місяці Давид Нащинський звертається до Тимофія Щербацького за дозволом викладати філософію, спираючись на сучасніші за картезіанські опуси Пурхотія зразки філософування, представлені вольфівською школою, адже «нынѣ во всей Европѣ принятая и толкуемая Волфіанская философія превосходно полезнѣе, понеже основателнѣе, вразумителнѣе и твердѣе отъ

¹ Дѣло по запросу Кіевскаго митрополита Тимофея Щербацкаго префекту Кіевской Академіи іеромонаху Давиду Нащинскому о томъ, почему послѣдний не дѣлал философскихъ диспутовъ. (10 мая 1755 г.) // Акты и документы, относящиеся к истории Киевской Академии. – Отд. II (1721–1795). – Т. II (1751–1762) / Со введ. и прим. Н. И. Петрова. – К., 1905. – С. 174.

² Вимога проведення диспутів з філософських і богословських дисциплін чітко прописана в «Leges academicae» (1734) (див.: Асоченский В. Киев с древнейшим его училищем Академиею. – Ч. II. – С. 104) й підтверджена академічними інструкціями наступних років.

³ Тітов Хв. Стара вища освіта в Київській Україні XVI – поч. XIX в. – К., 1924. – С. 193–194.

Пурхоціевой...»¹. Які ж переваги вбачав Нащинський у вольфівській системі? Київський професор наголошує кілька з них: 1) якщо система Пурхотія належала до однієї школи – картезіанства, то вольфівська філософія тяжіє до значно виразнішого універсалізму й, до того ж, більше спрямована на практичні потреби людського життя, слугує йому; 2) ця філософія настільки відповідає богословським запитам, що без опанування нею в «богословіі разве *confuse cognitio*, а ее вислушавъ обстоятелно цѣлое богословіе пройти разумно и без учителя можно»². Більше того, «вольфівська філософія всѣ термини как въ философіи, так и богословіи употребляеміи ясными дефиниціями толкуеть, да она же въ себѣ содержитъ и натуральную богословію, которая свѣтъ обилный подаеть въ откровенной»³. Аналіз переваг «славної» вольфівської філософії Давид Нащинський завершує доволі промовистим висновком – система Вольфа не пропонує нічого такого, що було б неприйнятним (вочевидь, з конфесійного погляду), оскільки його способи аргументації обмежуються лише досвідом і демонстрацією (раціональним доведенням)⁴.

Що ж являли собою ті трактати Ф. Хр. Баумейстера, що їх в різні роки використовували в європейських університетах як підручники?

З-поміж найвідоміших варто згадати його «*Institutiones metaphysicae: ontologiam, cosmologiam, psychologiam, theologiam denique naturalem complexae*» (1738). Цікаво, що спираючись саме на цю працю Кант певний час викладав свій курс з метафізики.

Чималий за обсягом (майже 660 сторінок) згаданий трактат охоплює основні частини, розділи і питання метафізики, виклад яких здійснено із застосуванням усіх необхідних методичних вимог і правил. Щоправда, використання цього трактату в статусі підручника значно утруднювалося тією обставиною, що в ньому розглядалися лише метафізичні питання, натомість решта інших важливих філософських дисциплін (логіка, практична філософія) оминалася увагою. Отже, цьому трактатові бракувало універсальності, такої потрібної для загального підручника з філософії.

¹ Доношеніє префекта Кіевскої Академії ієромонаха Давида Нащинского Кіевському митрополиту Тимоѳею Щербацкому о разрешеніи преподавать философію по Баумейстеру (2 сентября 1755 г.) // Акты и документы, относящиеся к истории Киевской Академии. – Отд. II (1721–1795). – Т. II (1751–1762). – С. 176.

² Там само. – С. 176.

³ Там само.

⁴ Див.: Там само.

Проте вимозі універсальності якнайкраще відповідала інша праця Ф. Хр. Баумейстера, що поряд із метафізикою висвітлювала основні питання логіки, етики, права тощо – маємо на увазі відомий і популярний опус «*Philosophia definitiva hoc est definitiones philosophicae ex systemate celeb. Wolfii in unum collectae succinctis observationibus exemplisque*»¹. Основна (більша) частина цього опусу є своєрідним лексиконом вольф'янізму, щоправда складеним не за абеткою, а тематично. Схема розгортання філософського дискурсу цілком відповідає вольфівській: за визначеннями термінів логіки подаються дефініції, що стосуються метафізики, а саме – онтології як першої філософії, космології, психології та натуральної теології. Далі викладено ключові концепти практичної філософії, тобто визначення, що розкривають зміст природного права, етики, політики й економіки. Підсумовує трактат узагальнюючий «*Index definitionum*». Прикметно, що текст останнього прижиттєвого видання «*Philosophia definitiva*» (1775) дещо розширено за рахунок тієї частини, де розглядається метафізика («*Positiones Metaphysicae*»). Зокрема, Баумейстер розгортає дефініції метафізичних термінів з урахуванням тих, так би мовити, новітніх досягнень у цій царині, що мали місце після Вольфа, а також веде полеміку з опонентами вольфівського філософування.

Власне раціональна філософія, чи логіка, репрезентована Баумейстером у трактаті «*Institutiones philosophiae rationalis methodo Wolfii conscriptae*» (1738). У цьому опусі модель вольфівської логіки розгорнуто найбільш усебічно і розлого². Логіка постає тут теоретичною і практичною дисципліною, що покликана забезпечити людину надійними інструментами для пізнання і практичного життя.

З огляду на нашу тему, особливий інтерес становить твір Ф. Хр. Баумейстера «*Elementa philosophiae recentioris usibus juventutis scholasticae accommodata*» (1747), адже із середини 1750-х років саме він набув статусу базового підручника з курсу філософії, що викладався в Києво-Могилянській академії. Зважаючи на цю обставину, варто пильніше придивитися до славнозвісного витвору «шкільної» філософії.

Виконуючи функцію «універсального» підручника з філософії, що охоплює всі її складові, згадана праця має таку структуру:

¹ Останнє (сьоме) прижиттєве видання цієї праці, до того ж суттєво розширене, вийшло 1775 р.

² У Баумейстера, як і у Вольфа, відсутня діалектика, яка була важливою складовою схоластичної системи, що традиційно викладалася в Академії.

I. Prolegomena de Philosophia eiusque Partibus. Logica et Metaphysica. Обсяг цієї частини, з пролегоменами і логікою включно, – близько 350 сторінок, що становить трохи більше шестидесяти відсотків усього тексту¹. Відповідно до настанов Вольфа, його молодший колега і послідовник ввів до своєї праці виклад *теоретичної філософії* (щоправда, оминувши фізику), присвятивши окремі розділи *онтології, космології, пневматології (науці про дух)* та її складовим – *психології та натуральній теології*².

II. Philosophia Moralis Institutiones, Ethicam et Politicam complexae. Обсяг тексту – близько 210 сторінок, тобто дещо менше сорока відсотків загального обсягу підручника³. У цій частині розгорнуто проблематику *філософії моралі*, а саме – *універсальну практичну філософію*, в якій з'ясовуються загальні обов'язки і права людини, зокрема ті, що випливають із природного закону; *етику*, яка визначає, як керувати вільними людськими вчинками, а також питання про засади (інтелектуальні чи емотивні) морального вибору людиною мотивів і цілей своїх вчинків (визначення прав та обов'язків людини як члена суспільства, за Баумейстером, виходить за межі етики); *політику*, що вивчає умови і способи керівництва людськими діями у громадській, суспільній сфері. Як бачимо, підручник Баумейстера тематично досить повно відтворює вольфівську систему, однак містить і певні «лакуни». Зокрема, тут немає розділу, присвяченого економіці – дисципліні, яка, згідно з Вольфом, досліджує засади управління вільними людськими діями за умов «*societatibus minoribus*» (маленьких спільнот), тобто сімейного господарства (чи домогосподарства). Цим питанням у підручнику вочевидь «забрало» місця, їх згадано лише побіжно, хоча Вольф, котрий включав економіку до переліку спеціальних дисциплін практичної філософії поряд з етикою та політикою, присвятив економічній сфері великий латиномовний трактат⁴.

¹ *Baumeister F. Ch. Elementa Philosophiae recentioris usibus iuventutis scholasticae accomodata.* – Lipsiae, 1747. – 343 р. (Щодо логіки, то Баумейстер поділяє її на природну і штучну. – Р. 12–13.)

² У цьому підручнику відсутній вольфівський поділ психології на емпіричну і раціональну, тобто основні визначення душі подано в межах однієї дисципліни. У певному сенсі це дещо спрощує позицію Вольфа.

³ Там само. – Рр. 344–560.

⁴ Див.: *Wolff Ch. Oeconomica methodo scientifica pertractata.* – Hale et Magdeburgicia, 1754. (Зазначимо, що вольфівське розуміння економіки відрізнялося від розробленої згодом А. Смітом і Д. Рікардо класичної економічної теорії. Економіка, за Вольфом, є домогосподарчою структурою, що забезпечує родинний добробут.)

Отже, зважаючи на те, що «*Elementa philosophiae...*» охоплює майже всю вольфівську філософію, її основні теоретичні та практичні частини, методи і концепти, не дивно, що саме цей твір виявився особливо придатним для навчальних потреб європейської університетської спільноти. Недарма він так органічно і швидко «прижився» й у Київській Академії, що прагнула прилучення до сучасної моделі філософування й шукала щодо неї найбільш адекватних і придатних для освітніх цілей керівництв.

Варто звернути увагу на ще одну обставину, що спонукала до позитивного сприйняття «*Elementa philosophiae...*» тогочасними викладачами і студентами – підручник мав досить оптимальний обсяг (близько 560 сторінок), що неабияк полегшувало самий процес засвоєння філософської мудрості (у тому числі підготовку до практичних занять чи диспутів), в її найновішій і найповнішій версії. Свого часу «приємна» і корисна лапідарність підручника Баумейстера справила чи не вирішальний вплив на київських професорів і визначила їхнє шанобливе ставлення до автора, «который сокращенно и весьма внятно учителя своего философию написал»¹. Звісно, для останніх підручник Баумейстера мав і вагоміші, ніж оптимальний обсяг, «принади» – йдеться, передусім, про єдність підходів до найважливіших філософських питань про суще, душу і Бога, а також уніфікованість методології вирішення цих питань, ґрунтованої на дотриманні принципів послідовного раціоналізму, що спирався на математичний алгоритм розгортання системи аргументації. Вибираючи підручник Баумейстера, професори православної Києво-Могилянської академії взяли до уваги й відсутність у ньому ідейно ворожого конфесійного забарвлення: релігійні питання витлумачено тут у дусі натуральної теології, тобто суто раціоналістично. За висловом І. Мірчука, особлива перевага Баумейстера полягала в тому, що він «ні трошечки не торкав як католицької, так теж протестантської і православної теології і це було одною з найважливіших причин його великого поширення»².

Однак ухвалення остаточного рішення щодо запровадження підручника Баумейстера в київському академічному середовищі по-

¹ Доношення префекта Київской Академії ієромонаха Давида Нащинского Київському митрополиту Тимофею Щербатському о разрешеніи преподавать философию по Баумейстеру (2 сентября 1755 г.) // Акты и документы, относящиеся к истории Киевской Академии. – Отд. II (1721–1795). – Т. II (1751–1762). – С. 177.

² Мірчук І. Християн Вольф та його школа на Україні // Філософська і соціологічна думка. – 1993. – № 4. – С. 136.

требувало, згідно з чинною практикою, так би мовити, «зовнішньої» експертної оцінки від офіційної духовної особи, авторитетної в академічних колах і обізнаної у філософських мудрощах. За такою оцінкою митрополит Київський Тимофій Щербацький звернувся до відомого духовного діяча, єпископа Білоруського Георгія Кониського¹ – колишнього ректора і професора Академії, котрий мав досвід викладання філософських курсів².

До запиту митрополита Георгій Кониський поставився з усією відповідальністю, надавши не якусь формальну «відписку», а низку виважених аргументів, які й зумовили, зрештою, позитивне рішення керівництва Академії щодо означеного питання. За власним зізнанням Кониського, ні трактат Пурхотія, ні трактат Баумейстера не потрапляли в поле його зору, «когда самъ въ философіи по должности... положенной упражнялся» й марно гаяв час «на смѣттахъ интерпретовъ Аристотелевихъ»³. Відтак, поставлене завдання спонукало поважного «експерта» бодай побіжно ознайомитися зі змістом обох підручників.

Щодо трактату Пурхотія, то він не справив на Кониського особливого враження передусім через надмірний «шкільний» формалізм і віддаленість від реальних практичних потреб: «...въ Пурхоціевой философіи мощно сискивать, что развѣ въ школѣ годится, а не въ житіи человѣческомъ»⁴. Хоча й у методичному плані виклад Пурхотія видався досвідченому викладачеві далеко не бездоганим: у підручнику, на його думку, немає належного обґрунтування тих термінів, що становлять підґрунтя для подальшого розмислу, підставу для «правильної» (логічної і послідовної) розбудови філософських дисциплін. Зрештою, не були схвалені православним церковним ієрархом ані загальна картезіанська настанова автора у тлума-

¹ Див.: Письмо Киевского митрополита Т. Щербацкого къ Могилевского епископу Георгію Конисскому съ просьбою дать свой отзывъ о системѣ философіи Баумейстера // Акты и документы, относящиеся к истории Киевской Академии. – Отд. II (1721–1795). – Т. II (1751–1762). – С. 177–178.

² У статусі префекта і професора філософії Київської академії у 1747–1751 рр. Георгій Кониський прочитав два філософських курси: 1) «Philosophia peripathetica juxta, numerum quatuor facultatum quadripartita, complectens logicam, ethicam, physicam et metaphysicam in mente Principis Philosophorum Aristotelis Stagiritae»; 2) «Philosophia juxta, numerum quatuor facultatum quadripartita, complectens logicam, ethicam, physicam et metaphysicam».

³ Письмо епископа Георгія Конисского къ Киевскому митрополиту Тимофею Щербацкому съ мнѣніем о преподаваніи въ Академіи философіи по Баумейстеру и др. (13 сент. 1755 г.) // Акты и документы, относящиеся к истории Киевской Академии. – Отд. II (1721–1795). – Т. II (1751–1762). – С. 179.

⁴ Там само. – С. 180.

ченні людини як машини, ані його кальвіністський підхід до питання предетермінації людської свободної волі.

Натомість підручник Баумейстера Георгій Кониський сприйняв вочевидь позитивно: «Баумейстєрова лекція, – пише він, – зъ болшою ползою можетъ быти ученикамъ, ибо что ни учится въ ней, все основателно, твердо и ясно учится, и нѣтъ кажется ничего, что бы не было средствiемъ къ мѣтѣ философіи, то есть блаженному человѣческому житію»¹. Не обмежуючись загальною позитивною оцінкою, Георгій Кониський зупиняється на окремих складових трактату німецького філософа, що справили на нього неабияке враження: «Логика его отъ смеття схолястиковъ, можно сказать, седмижди перечищення, метафизика твердія основанія протчiимъ дисцiплiнам по ея должности полагаетъ. Ethica человѣку къ познанію себе и своей должности чувствително очи отворяетъ»². Із прихильністю Кониський сприймає навіть математичний метод викладу і доведення філософських положень і концептів, застосований Баумейстером. Дбаючи про легітимне визначення термінів і дотримуючись принципу демонстрації дедукції як постійного елементу розуміння, німецький філософ, зауважує Кониський, власне реалізує те спільне прагнення до «самонужнѣйшого к философіи», що залишилося для багатьох попередніх авторів лише побажанням, «почему и уступать должны новѣйшимъ»³.

Врешті-решт позитивний відгук Георгія Кониського відіграв вирішальну роль у тому, що митрополит Київський Тимофій Щербацький разом із ректором Академії Манасієм Максимовичем ухвалюють офіційне рішення щодо викладання філософії на основі підручника Баумейстера⁴. Це рішення залишалося незмінним упродовж усієї подальшої історії Києво-Могилянської академії, аж до її закриття у 1817 році. Неухильне його дотримання, закріплене академічними інструкціями, засвідчено звітами викладачів про те, «чего именно въ школѣ философіи префектъ учениковъ своих чрезъ

¹ Письмо епископа Георгія Конисскаго къ Кіевскому митрополиту Тимоѳею Щербацкому съ мнѣніем о преподаваніи въ Академіи философіи по Баумейстеру и др. (13 сентября 1755 г.). – С. 179.

² Там само.

³ Письмо епископа Георгія Конисскаго къ Кіевскому митрополиту Тимоѳею Щербацкому... – С. 180.

⁴ Див.: Доношеніе Кієво-братскаго игумена и ректора Академіи Манассіи Максимовича митрополиту Т. Щербацкому о порученіи учителю реторики ієромонаху Авраамію Флоринскому временно исполнять обязанности префекта и преподавать философію по Баумейстеру (2 ноября 1755 г.) // Акты и документы, относящиеся к истории Киевской Академии. – Отд. II (1721–1795). – Т. II (1751–1762). – С. 181–182; Указъ митрополичій ректору Академіи о правах и обязанностяхъ префекта (ноябрь 1755 г.) // Там само. – С. 182.

истекшій курсъ училъ и научилъ». Зміст цих звітів доволі промовистий: «Оныя философіи всѣ части, съ ихъ предисловіями и пролегоменами, не точію безъ упущенія єдинаго листа, но безъ оставленія и єдинаго термѣна, которой бы акуратно, съ привнесеніємъ объ ономъ разныхъ философскихъ мнѣній, не изясненъ былъ, истолкованы и дѣйствително окончены. Какія вопросы разныя, философскія, потребныя и полезныя ученикамъ судились, а оныхъ в означенномъ авкторѣ не сискалось ¹, те собрани из разныхъ новѣйшихъ, яснѣйшихъ и въ Европѣ славнѣйшихъ авкторовъ ² и ученикамъ в школѣ диктованы, а послѣ по мненію тех же авкторовъ и изяснены» ³.

Як свідчать історичні документи, зв'язки Ф. Хр. Баумейстера з Києво-Могилянською академією не були лише, так би мовити, заочними. «Благосклонный к намъ пріятель!», – так звертається до німецького колеги Самуїл Миславський в одному зі своїх листів ⁴. Висловлюючи глибоку пошану «предостойному учителю», Миславський прямо називає могилянців його «преемниками» ⁵. Не меншим пієтетом до київського професора, «признанного друга», проникнуті й листи Баумейстера ⁶. Із збережених фрагментів цього листування очевидно, що німецький філософ не лише симпатизував могилянцям, а й надсилав на їх прохання і «для ползи... Академии» нові наукові книжки, брав під опіку тих допитливих юнаків, хто, прагнучи вдосконалення «въ правилахъ философическихъ», вирушав до Німеччини тощо ⁷.

Яке ж значення мав «вольфганський» етап у філософському становленні Київської Академії? Слід взяти до уваги, що вольфівська

¹ Мається на увазі відсутня в підручнику Баумейстера фізика.

² Йдеться про авторів, «точію одни основанія философіи съ Волфомъ и Баумейстеромъ принимающихъ» (див.: Грамота Киевскаго митрополита Арсенія Могилянскаго, утверждающая инструкцію для Киевской Академіи // Акты и документы, относящиеся к истории Киевской Академии. – Отд. II (1721–1795). – Т. III. Царствование Екатерины II (1762–1796). Киевский митрополит Арсеній Могилянский (до 1770 г.) / Со введ. и прим. Н. И. Петрова. – К., 1906. – С. 83.

³ Доношеніе ректора и учителей Киевской Академіи со свѣдѣніями о томъ, кто изъ учителей чему училъ въ истекшемъ году, чего не окончилъ и почему // Акты и документы, относящиеся к истории Киевской Академии. – Отд. II (1721–1795). – Т. II (1751–1762). – С. 327.

⁴ Ученая переписка префекта Киевской Академіи Самуила Миславскаго съ профессоромъ Христіаномъ Баумейстеромъ // Акты и документы, относящиеся к истории Киевской Академии. – Отд. II (1721–1795). – Т. II (1751–1762). – С. 222.

⁵ Див.: Ученая переписка префекта Киевской Академіи Самуила Миславскаго съ профессоромъ Христіаномъ Баумейстеромъ. – С. 222.

⁶ Там само. – С. 223.

⁷ Там само. – С. 224.

методика викладання філософії була зорієнтована не тільки на трансляцію знань, а й на формування, по суті, дослідницьких навичок, здатності до аргументації та доведення тез і концептів на основі математичного алгоритму, чіткого руху думки від базових (апріорних) дисциплін (онтології) до набагато складніших моделей світу, людини і Бога, дисциплін, що поєднують як апріорні, так і апостеріорні знання в єдину, гомогенну картину світобудови та її творця – Бога. Ця методика вимагала перегляду структури і послідовності філософських дисциплін, у тому числі усталених у Київській Академії до середини XVIII ст. Приміром, логіка, виконуючи функцію пропедевтики до всього філософського курсу, втрачала свій зв'язок із діалектикою і риторикою, роль яких узагалі ставала дедалі скромнішою. Слідом за логікою викладалися не фізика чи моральна філософія, а «формальна» онтологія, загальна космологія і психологія (емпірична та раціональна) – дисципліни, опанування яких вимагало від студента значних інтелектуальних зусиль і чимало часу. Лише на завершальному етапі викладу теоретичної філософії відбувався перехід до природної теології як центральної частини метафізики. Фізика взагалі поставала окремою філософською дисципліною, оскільки її виклад потребував як знання всіх попередніх метафізичних дисциплін, так і опертя на сучасні дослідження природи. Причому опертя не на картезіанську фізику (яка на той час вже застаріла), а на динамічну модель природи Ляйбніца (на його розрізнення живих і мертвих сил) і механіку Ньютона (на його принцип гравітації тощо). Зрештою, моральна філософія не передувала теоретичній, а слідувала за нею, адже виклад етики вимагав ґрунтовних знань метафізики, особливо онтології і психології. Про це недвозначно писав сам Баумейстер: «Метафізика повинна детально пояснити загальні і головні концепти речей, показати їхнє розрізнення, утвердити положення та аксіоми, які приймаються як загальні засади в інших науках – у фізиці чи моральній філософії та ін. – на таких твердих принципах, щоб доведення засновані на них були б непорушні»¹. Загалом, щоб зрозуміти обсяг новацій вольф'янської філософії, трансльованої на східнослов'янські терена Ф. Хр. Баумейстером, достатньо порівняти структуру його підручника зі структурою тих зрощених

¹ *Baumeister F. Ch. Elementa Philosophiae recentioris usibus iuventutis scholasticae accomodata.* – P. 139 (§ 5).

в єзуїтській традиції курсів, що читалися у Київській Академії до середини XVIII ст.¹.

Як бачимо, раціоналістична вольфівська конструкція вимагала іншого вишколу, вільнішого і водночас формалізованішого підходу до опанування філософських дисциплін. Ця конструкція міцно спиралася на логіку і математику, а також на здатність освіченої людини до дедуктивного розгортання системи аргументації на підставі попередніх знань, отриманих у процесі сумлінного вивчення чітко окреслених, системно викладених філософських дисциплін.

Які ж плоди на східнослов'янських теренах приніс цей новий етап прилучення до західноєвропейських зразків професійного філософування, пов'язаний із вольфівським вишколом? Це питання змушує нас пильніше придивитися до наступних сторінок в історії вітчизняної філософської науки та освіти.

¹ Ще у курсах Григорія Кониського, прочитаних наприкінці 1740-х років, філософські науки було викладено в такій послідовності: логіка, етика, фізика і метафізика. Остання вміщувала лише онтологію та пневматологію в сенсі природної теології, а не вчення про людську душу і дух, як у системі Вольфа. На відміну від останньої, психологію було віднесено до фізики, а не метафізики. До того ж психологію взагалі не було виокремлено у самостійну дисципліну: вона розглядалась як «трактат» у складі фізики, що тлумачив «живе тіло». Зрозуміло, що за цією послідовністю складових курсу стояли, як і у вольфівській системі, певні уявлення про природу філософії, її предметні сфери та методи дослідження.

1.3. ФІЛОСОФІЯ В КИЇВСЬКІЙ ДУХОВНІЙ АКАДЕМІЇ: ОСВІТНІЙ АСПЕКТ

З-поміж тих навчальних закладів, що відіграли вагомую роль у становленні філософської освіти і науки на вітчизняних теренах, на особливу увагу дослідників заслуговує Київська духовна академія (1819–1924¹). Аналіз доробку її професорів і вихованців, представлений у доволі численних фахових розвідках останніх майже двох десятиліть, увиразнює справедливність думки, що її висловив колись Георгій Флоровський: «В Академіях за ХІХ століття склалася своя філософська традиція»², причому традиція, значення якої не вичерпується відомчими межами, адже «в духовній школі закладалися підвалини систематичної філософської культури»³ в Російській імперії. Піклування про її перші паростки, зрощені у стінах Києво-Могилянської академії, на початку ХІХ ст. беруть на себе російські духовні академії – Київська, Московська, Казанська, Санкт-Петербурзька. Саме їхніми зусиллями філософська думка на східнослов'янських теренах вперше набуває фахової визначеності й систематичності.

Здавалося б, ситуація дещо парадоксальна і вимагає відповіді на запитання: чим зумовлений, власне, той факт, що саме православні духовні академії (за статутом – «закриті вищі церковні училища, що через християнське виховання и вищу православно-богословську науку готують християнськи-просвічених діячів для служіння святей Православній Церкві, передусім у царині церковно-пастирській, а потому й у інших царинах церковної діяльності, переважно у священному сані»⁴) відіграли таку потужну роль у філософських про-

¹ Офіційне закриття КДА атеїстичною владою відбулося 3 квітня 1919 р. У 1920–1924 рр. уціліла частина професури намагалася продовжити її життя у статусі приватної Київської православної богословської академії, ведучи заняття у власних оселях.

² Флоровский Г. Пути русского богословия. – К.: Путь к истине, 1991. – С. 240.

³ Там само. – С. 242.

⁴ Устав Православных духовных академий. – К., 1910. – С. 1.

цесах ХІХ – початку ХХ століть? Чому, зовсім не маючи на меті підготовку фахівців-філософів, духовні академії уславили себе, значною мірою, їхніми іменами? У пошуках відповіді на ці запитання спробуємо пильніше придивитися до тієї моделі філософської освіти, що функціонувала у російській духовній школі зазначеної доби.

У своїх принципових рисах ця модель сформувалась у процесі так званої «олександрівської» реформи духовної освіти, розпочатої 1807 р. У її основу було покладено принципи ієрархічності духовних шкіл – нижчих (парафіяльні та повітові училища), середніх (семінарії) і вищих (академії) – та єдиноначалія у керівництві ними.

Надання духовним академіям статусу спеціалізованих вищих богословських закладів, підкріплене необхідними матеріальними засобами й реструктуризацією навчального процесу, виявилось тим заходом, що перетворив духовну освіту на злагоджену систему і став потужним стимулом для розвитку в духовних академіях богословських і філософських наук.

Поважне місце останніх у житті російських духовних академії закріплювалося вже Статутом 1814 р., що визначив коло дисциплін чотирирічного академічного курсу. За згаданим Статутом, перші два роки (нижче відділення) відводилися на вивчення філософських дисциплін, словесності, історії та математики. Третій і четвертий роки навчання (вище відділення) присвячувалися богословським предметам (догматичне, моральне, викривальне, «співбесідне» богослов'я, герменевтика, канонічне право, церковні історія, археологія, географія, словесність, Святе письмо)¹. Упродовж усього академічного курсу тривало поглиблене вивчення мови – грецької, латини, єврейської, німецької і французької (в Київській духовній академії в 1825–1844 рр. до них додавалася польська).

Філософські предмети (історія філософії, логіка, психологія, метафізика, моральна філософія) посідали визначальне місце у навчальних планах нижчого відділення, перевищуючи за обсягом (десять годин на тиждень) усі інші дисципліни. І це не випадково, адже саме на філософські курси покладалася головна роль у вихованні благочесних і просвічених служителів слова Божого, у подоланні розколу між їхньою вірою та розумом, у ствердженні в їхній свідомості переконання, що не може одне й те саме міркування бути справедливим у поняттях філософських і хибним у поняттях християнських.

¹ У 1841 р. коло дисциплін вищого відділення поповнилося патологією, а 1867 р. – педагогікою.

Покладаючи на філософію таку відповідальну місію, Комісія духовних училищ, що опікувалася духовною школою впродовж 1808–1839 рр., добре подбала про те, щоб надати викладанню філософських дисциплін чітких орієнтирів. Зокрема, Статут 1814 р. присвячує цьому питанню спеціальний розділ, авторство якого належить тодішньому ректору Санкт-Петербурзької духовної академії Філарету (Дроздову) – згодом славнозвісному митрополиту Московському і Коломенському.

Передусім, у згаданому Статуті було чітко розрізнено функції семінарських і духовно-академічних курсів філософії: якщо на перші покладалося суто пропедевтичне завдання ознайомлення студентів із філософською термінологією (§ 158), то перед другими висувалося завдання «викладом про кожний предмет міркувань найславетніших філософів, порівнянням їх між собою, розв'язанням і приведенням до певного спільного начала, дати вихованцям поняття про істинний дух філософії, привчити їх самих до філософських досліджень і ознайомити з кращими методами таких»¹. Неважко зрозуміти, що у світлі цього завдання статус визначальної дисципліни в духовно-академічній філософській освіті набувала історія філософії, на чому особливо наголошувалося у § 163 Статуту. Поряд з історією філософії спеціальний акцент робився на моральну філософію – етику, або ж, за тодішньою термінологією, іфіку (§ 164).

Разом із загальними орієнтирами у згаданому Статуті викладанню філософських курсів в академіях надавалися й чіткі методологічні настанови. Головна з них стосувалася самих параметрів духовно-академічної філософії, необхідності її розвитку в межах православної ортодоксії, усвідомлення того, що розум людський не здатний дійти істини власними зусиллями, без світла одкровення, яке виголошувалося справжнім джерелом філософії. Відтак вивчення історії філософії підпорядковувалося «спеціальній» меті – доведенню того, що «істина – одна, а помилки – незліченні» (§ 160). Найбільш адекватною й наближеною до істини духовно-академічний Статут 1814 р. визначав філософію Платона і «кращих його послідовників», тим самим офіційно надаючи традиції платонізму пріоритетного значення в історико-філософських уподобаннях православного богослова.

¹ Высочайше утвержденный проект устава духовных академий 1814 года 30 августа // Акты и документы, относящиеся к истории Киевской Академии. – Отд. III (1796–1869). – Т. IV (1813–1819) / С предисловием, введением и примечаниями проф. прот. Ф. И. Титова. – К., 1913. – С. 104.

Значну увагу у згаданому Статуті було приділено й методиці викладання: головним завданням викладача оголошувалося сприяння «розкриттю власних сил і діяльності розуму у вихованцях»¹. Параграфами 125 і 126 Статуту фактично заборонялися надмірно розлогі виклади, в яких «професори силкуються більше показувати свій розум, ніж збуджувати розум слухачів», а також і звичне диктування уроків у класі; вимагалось «примушувати студентів самих розтлумачувати істини, їм відкриті, підштовхуючи їх до цього завданнями і питаннями й відразу виправляючи їхні похибки»². Згідно із Статутом, виклад історії філософії мав супроводжуватись «аналітичним розбором самих студентів і вправліннями власного їх розуму через різні філософські твори, завжди здоровою критикою професора скеровані»³, що вперше орієнтувало викладача і студента на вивчення оригінальних джерел. Зокрема, § 161 Статуту, що вміщував своєрідну «апологію» Платона, скеровував до *безпосереднього* аналізу «його писань і писань кращих його послідовників» і наголошував їх першорядне значення порівняно з коментаторською літературою, де «невіглаством тлумачів усе спотворено»⁴.

Отже, у Статуті 1814 р. знаходимо чимало нових і важливих положень, що виявилися потужним стимулом для розвитку духовно-академічної філософії: історія філософії, щойно введена до академічного розкладу, набувала статусу фундаментальної філософської дисципліни; джерелознавчий підхід вперше визнавався за необхідну умову її вивчення і викладання; запроваджувалася компаративістська, по суті, методика типологічного зіставлення філософських учень і вивчення їхнього генетичного зв'язку⁵; заохочувалися самостійні історико-філософські студії викладачів і студентів. Важко переоцінити значення всіх цих новацій за доби панування традиційних «компендіумів» і товчіння.

Однак слід взяти до уваги, що конструктивні та новаторські для вітчизняної школи дидактичні настанови Статуту зовсім не означали визнання самодостатності філософської освіти і створення в духовних закладах спеціальних умов для зростання «самодіяльності

¹ Высочайше утвержденный проект устава духовных академий 1814 года 30 августа. – С. 99.

² Там само.

³ Там само. – С. 105.

⁴ Там само. – С. 104.

⁵ Зокрема, Статут зобов'язує професорів філософії вести слухачів «прямо до самих першоджерел філософських міркувань, і в них показувати... як первісні їх засади, так і зв'язок різних теорій між собою» (див.: Там само).

спекулятивної думки». Усвідомлюючи неунікність і необхідність філософської підготовки майбутніх служителів Слова Божого, керівники російської просвіти опікувалися не так вільним розвитком філософської думки, як утвердженням і поширенням «здорової філософії», відповідної постулатам православного віровчення. «Істинний філософ є *істинний християнин*, якому одкровення не забороняє використання розумової сили його, але слугує ароматом, що охороняє науки від псування»¹, – з цієї керівної настанови добре зрозуміло, якої філософії потребувала «офіційна» Росія, пов'язуючи особливі сподівання щодо її розробки саме з духовними академіями, де статус «служниці богослов'я» забезпечувався їй якомога надійніше. Буцімто дбаючи про розвиток дискурсивних здібностей вихованців і заохочуючи їх до самостійної філософської творчості, згаданий Статут водночас задавав конкретні параметри цієї творчості, налаштовуючи духовні академії до розвитку філософії на ґрунті християнського віровчення, а численні додаткові інструкції виразно окреслювали межі дозволеного філософського пошуку.

Приміром, вимогу вивчати історію філософії за джерелами Комісія духовних училищ супроводжувала настановами на адресу і викладачів, і студентів неухильно дотримуватися визначених нею посібників – досить промовистою видається збережена в архіві Київської духовної академії інструкція «Визначення книг, якими виключно мають керуватися у викладанні уроків наставники в академіях, семінаріях і нижчих училищах, із заборонаю писати власні свої уроки» від 12 червня 1825 р.², що доповнювала надісланий до духовних закладів ще 1817 р. так званий «реєстр класичних книг», дозволених до вивчення. Ця інструкція особливо наголошувала на неприпустимості «зайвих мудрувань» і «самодіяльності» у викладах професорів і визначала «межами, за які не повинні виходити наставники» філософії, «класичні» підручники Християна Баумейстера, Генріха Вінклера, Якова Бруккера. Цей зручний для викладання латиномовний вольфіанський «набір» пропонували студентам усіх духовних академій аж до початку 1830-х рр., хоча на тлі тогочасної європейської філософії він виглядав явним анахронізмом.

¹ Записка члена главного правления училищ Муравьева-Апостола о преподавании философии в духовных академиях // Центральний державний історичний архів України в м. Києві (далі – ЦДІАК). – Оп. 3. – Од. зб. 4077. – Арк. 2.

² Див.: Предписания комиссии духовных училищ при Синоде в дополнение к училищному уставу 1833 г. // ЦДІАК. – Ф. 711. – Оп. 2. – Од. зб. 1. – Арк. 1 (зв.).

Не останньою причиною популярності «рекомендованих» підручників була надмірна перевантаженість професорів філософії, яка не залишала їм ані сил, ані часу на власну філософську творчість. Досить згадати першого викладача філософії в Київській духовній академії Івана Скворцова, змушеного впродовж десяти років нести на собі тягар викладання *всіх* філософських курсів та ще й поєднувати академічні обов'язки з пастирським служінням. Як свідчать збережені рукописи його лекцій 1820-х рр.¹, професор чітко дотримувався вищезгаданих інструкцій, відтворюючи офіційно санкціоновану вольфівську систему філософії². Відданість інструкціям і невтомність у доведенні тези про те, що «у самій лише скарбниці одкровення слід шукати істинну мудрість, і начало істинної філософії у Тому, Котрий є Начало й Кінець усього»³, створили І. Скворцову в очах начальства репутацію зразкового духовно-академічного професора філософії. Оцінка з боку студентів була, щоправда, значно скромнішою – за їхніми спогадами, «філософські лекції, читані ним в академії... не надто вирізнялися ні широкою й багатобічною філософською вченістю, ні особливою широтою й усеохопністю поглядів, ні тонкими діалектичними звивами думки, ні розлогими й глибокими аналізами»⁴. Разом з тим, не маючи таланту блискучого лектора й «повідомляючи своїм слухачам зовсім небагато»⁵, І. Скворцов вочевидь вирізнявся методичною вправністю і вимогливістю, вміючи налаштувати студентів на систематичну самостійну роботу з джерелами, прищеплюючи їм навички

¹ Див., зокрема: Записки по философии, на латинском языке, 1823 г. // Институт рукопису Національної бібліотеки України ім. В. Вернадського (далі – ІР НБУВ). – ДА. – 339 Л (Муз. 449). – 151 арк.; Historia philosophicorum systematum, 1822 г. // Там само. – 340 Л (Муз. 232). – 128 арк.; Historia philosophicorum systematum, 1820-х гг. // Там само. – 341 Л (Муз. 233). – 323 арк.

² На підтвердження цієї тези, наведемо назви структурних частин скворцовських «Записок з філософії» (початку рукопису не збереглося): «Psychologia empirica», «Logika», «Metaphysika», «Physiologia», «Psychologia», «Cosmologia», «Theologia rationalis», «Philosophia practica», «Ethika», «Doctrina juris».

³ Опыт о метафизическом начале философии. Сочинение бакалавра философских наук в Киевской Академии, священника Иоанна Скворцова // Акты и документы, относящиеся к истории Киевской Академии. – Отд. III (1796–1869). – Т. IV (1813–1819). – С. 741.

⁴ Записки по нравственной философии протоиерея Иоанна Скворцова [Поспелов Д. И. Предисловие] // Сборник из лекций бывших профессоров Киевской духовной академии, архимандрита Иннокентия, протоиерея И. М. Скворцова, П. С. Авсенева (архимандрита Феофана) и Я. К. Амфитеатрова, изданных академиею по случаю пятидесятилетнего юбилея (1819–1869) ея. – К., 1869. – С. II.

⁵ Там само. – С. V.

критичного, логічного і послідовного способу мислення та викладу, що – мабуть, несподівано й для нього самого – сприяло становленню, бодай повільному, філософської науки у КДА.

Звісно, становлення це і не могло бути одномоментним. Марно було очікувати, що вже з перших років філософія в Київській духовній академії вийде за межі суто навчального процесу й постане предметом живого творчого інтересу. Останнє значною мірою залежало від особистісного творчого начала викладача, якого (принаймні щодо філософії), бракувало І. Скворцову. Якщо й траплялися з-поміж його студентів одинаки, захоплені філософськими ідеями Фіхте, Шеллінга чи Окена, то цим захопленням вони завдячували своїм семінарським викладачам. Досить показово, що як «провідника новітньої філософії чи піонера її в академії» вихованці кінця 1820-х рр. згадують такого собі студента Окопенка, випускника катеринославської семінарії¹, а не того, кому це личило за самим його статусом професора філософії.

Справжнє піднесення рівня філософської освіти у Київській духовній академії, яким позначені 1830-ті рр., пов'язане з ректорською і викладацькою діяльністю архімандрита Інокентія (Борисова). Дух реформаторства, який вирізняв Інокентія як богослова й освітнього діяча, дуже швидко передався його вихованцям, пробудивши їхню думку і слово. В особі Інокентія, котрий посів богословську кафедру КДА 1831 року, студенти вперше, мабуть, побачили не пересічного викладача, зашореного чинними інструкціями, а особистість із широким кругозором і величезною ерудицією в різних галузях знання. Ще більшою дивиною для київської академічної аудиторії був справжній, живий філософський інтерес Інокентія, що робив його таким не схожим на тих, кого вони досі бачили за філософською кафедрою. І хоча формально Інокентій не мав стосунку до викладання філософії в КДА, саме йому вона зобов'язана піднесенням філософських наук і творчості.

Магістр I курсу (1819–1823) Київської духовної академії, Інокентій, мабуть, добре запам'ятав студентські роки, коли «більше сам навчав себе через читання, роздуми й вправляння у творах, ніж через лекції наставників, які... далеко не задовольняли його»². До

¹ Див.: Воспоминания и автобиография одесского протоиерея Н. И. Соколова // Киевская старина. – 1906. – № 10. – С. 162.

² Лопухин А. Н. Духовные светила XIX века. Иннокентий, архиепископ Херсонский // Вестник Ленинградской духовной академии. – 1990. – № 1. – С. 34.

речі, студенти наступних курсів були позбавлені елементарних умов для самоосвіти, адже жалюгідний стан академічної бібліотеки, що не передплачувала навіть періодики, змушував їх перебувати «у давно минулому часі й... працювати над тим, що, можливо, зроблено вже кілька разів, й до того ж краще»¹.

Однак поповнення бібліотеки, що з 1830-х рр. набуло систематичного характеру, було лише частиною важливих зрушень у житті КДА за часів ректорства Інокентія. Надзвичайно важливою подією стала відмова від латини і впровадження викладання російською мовою (1831), що виявилось значним поштовхом для розвитку академічних богословських і філософських студій. Захоплення Інокентія новітнім німецьким ідеалізмом відіграло вирішальну роль у піднесенні на якісно новий рівень викладання всіх філософських дисциплін. Відмова від давно застарілих підручників, заохочувана Інокентієм, особливо сприяла відходу від вольфіанства, виразному навіть у І. Скворцова, який з початку 1830-х рр. виявляє себе прихильником «Керівництва з філософії» кантіанця Вільгельма Траугота Круга (вочевидь, захопившись притаманним останньому пафосом «здорового глузду»). Заохочувані Інокентієм (у тому числі матеріально), студенти Академії читають і перекладають з німецької новітні філософські книжки, вперше долучаючись до сучасних філософських процесів й отримуючи можливість безпосереднього вивчення джерел.

Завдяки зусиллям Інокентія (Борисова), жваво зацікавленого таїнами людської психіки й новітніми студіями у цій галузі, 1833 р. у Київській духовній академії було створено кафедру психології. Утвердження у статусі спеціальної дисципліни виявилось потужним стимулом участі київських духовно-академічних філософів у розбудові вітчизняної психологічної науки. За часів ректорства Інокентія відбулися значні зміни й у викладанні історії філософії: залишивши підручник Я. Бруккера, професори й вихованці КДА знайомляться з новітньою історико-філософською літературою, здійснюючи перші самостійні кроки в осмисленні теоретичних і методологічних засад історико-філософського пізнання. Гегелівський принцип історизму, усвідомлення того, що історія філософії є виразом «найсуттєвішої властивості розвитку», стає керівним як в історико-філософських курсах київських професорів, так і в їх науковій творчості. Всупереч настановам керманців духовної про-

¹ Выписки из Нечаевского архива // Старина и новизна. – 1905. – Кн. 9. – С. 214.

світи, замість скептицизму щодо філософії вихованці КДА виносять з цих курсів не тільки переконання у значущості й самоцінності філософського знання, а й рішуче стають на захист філософії від закидів щодо її неспроможності й непотрібності.

Власне, сталося те, що й мало статися: попри всі «офіційні» прагнення встановити межі духовно-академічного філософування, вивчення історії філософії за джерелами й розвиток критичного й творчого мислення (відповідно до вимог згаданого вище Статуту, укладачі якого наївно сподівалися, що останнє слугуватиме лише для доведення істинності віросповідних догматів) виявилися потужним стимулом для мислення більше «вільно-філософського», ніж «віддано-богословського». Відтак висновок, зроблений вихованцями Київської духовної академії вже у 1830-х рр. про те, що «філософське мислення... є мислення свободне»¹, що воно є мислення *самостійне* і «спрямоване до безпосереднього, живого переконання в істині»², видається цілком закономірним результатом вдумливого вивчення історії філософії, якого, наголосимо, й очікували від духовних академій. Інша річ, що «вільно-філософське» мислення надто не відповідало вимогам духовно-академічного Статуту, і це змушувало його носіїв шукати університетських кафедр. Разом з тим, більшість університетських професорів-філософів, що вийшли зі стін Київської Академії, ніколи не поривали із духовно-академічною традицією, поступово утворюючи у російському університетському середовищі новий тип світського релігійного філософа.

З огляду на нашу тему, особливо варто звернути увагу на той перший на теренах Російської імперії потужний голос на користь філософської освіти, що пролунав з Києва у 1830-х рр. і належав саме вихованцю і викладачеві КДА, професорові Університету Св. Володимира Оресту Новицькому. Весь пафос його відомої промови, виголошеної на університетських урочистостях 15 липня 1837 р., спрямований не лише на те, щоб увиразнити цілковиту гідність і суспільну вагу філософії, а й довести ту просту, здавалося б, істину, що «не сама лише схильність до філософствування робить філософом», а належна й систематична освіта³. Метою філософської освіти, за ви-

¹ Новицкий О. М. Об упреках, делаемых философии в теоретическом и практическом отношении, их силе и важности // Журнал министерства народного просвещения. – 1838. – Ч. XVII. – С. 291.

² Там само. – С. 292.

³ Там само. – С. 283.

значенням О. Новицького, є пробудження в людині «самодіяльної сили її духу», «самостійного переконання й вільної дії», формування моральної свідомості й усвідомлення власного «високого призначення»¹. В умовах виключно утилітарної налаштованості суспільства, за якої «робота і прибуток видаються найважливішим у житті, весь світ визнається фабрикою, життя – торгівельною біржею, а людина – робочою машиною» (чи не нагадує змальована картина наше сьогодення?), лише «самостійний філософічний погляд на речі, – переконаний О. Новицький, – відразу ж оприявнює нам, що все корисне має достоїнство лише як засіб для досягнення вищих, духовних цілей життя», забуття яких веде до руйнації і загибелі «духу народного»². Осяяна світочем Істини, філософія вища за «царину користі з її прибутком і розрахунком»; від неї не варто очікувати і вимагати «корисних порад» для життя, а не знаходячи останніх – заперечувати її значущість³. Філософія скеровує всю діяльність людини у «найшляхетнішому напрямку» і становить «життєдайне начало наук»; власне цим, переконаний професор, вимірюється її «висока практична гідність»⁴, адже вона є «суттєвою стороною справді людської освіти» й «виховання народного»⁵.

На «високому освітньому значенні» філософії⁶ наполягав також інший відомий вихованець і професор КДА, наступник Ореста Новицького по університетській кафедрі філософії Сильвестр Гогоцький. Завдання філософії як науки, що має на меті «розвиток свідомого теоретичного і практичного відношення до навколишнього світу»⁷, у своєму глибинному вимірі, наголошував він, цілковито відповідає головній меті освіти, яка полягає в «удосконаленні розумно-свободних сил людини і форм її життя»⁸. У цьому сенсі філософія лише прагне «звести до ясних і узагальнених формул те, що роз'єднано в окремих галузях освіти, що приховано у різних конкретних формах життя»⁹. Філософія тієї чи тієї доби, на переконання С. Гогоцького, не лише увиразнює «напрямок сучасної її

¹ Див.: Новицький О. М. Об упреках, делаемых философии... – С. 292–293.

² Там само. – С. 302–303.

³ Там само. – С. 306–308.

⁴ Там само. – С. 322.

⁵ Там само. – С. 323–324.

⁶ Див.: Гогоцький С. С. Философия // Гогоцький С. С. Философский лексикон. – К., 1873. – Т. IV. – Вип. II. – С. 84.

⁷ Там само. – С. 82.

⁸ Там само. – С. 84.

⁹ Там само.

освіти», а й до певної міри окреслює «загальний ідеал подальшої освіти, подальшого ступеня культури»¹ (цю тезу професор згодом розвине у своєму курсі історії новоевропейської філософії²). Виходячи з такого розуміння філософії й водночас убачаючи мету вищої освіти у пізнанні «єдності та гармонії законів життя», віднайденні єднальних, життєдайних начал для розрізнених галузей знання і царин буття, скеровуванні останніх до «всебічного здійснення людського покликання у морально-суспільному житті»³, С. Гогоцький робить цілком логічний висновок: «...для вищої освіти, якщо вона вища не за йменням, а насправді, вивчення принаймні деяких частин філософії є необхідним»⁴.

Висловлюючи це переконання, С. Гогоцький виходив не лише з теоретичних міркувань, а й з доволі нелегкого власного досвіду – згадаймо, що початок його професорської діяльності на університетській кафедрі збігся саме з руйнацією системи філософської освіти в російських університетах, розпочатою 1850-го року. Необачливе десятирічне вигнання з кафедр викладачів-філософів й обмеження університетського філософського *saggiaculum*’у лише логікою і психологією (до того ж, у скороченому обсязі та викладі надійних богословів) мало своїм наслідком занепад філософської культури, утвердження у «напівосвічених» колах російського суспільства філософського дилетантизму, нігілістичних і вульгарно-матеріалістичних поглядів. У 1850-х рр. саме на долю духовних академій випало збереження не лише традицій філософської освіти, а й виховання її кадрового потенціалу, завдяки якому і було відроджено сплюндровану університетську філософію.

У цей складний і драматичний період Київська духовна академія залишилася по суті єдиним на українських теренах Російської імперії осередком повноцінної філософської освіти. У переповнених аудиторіях, куди приходили і найдопитливіші з університетських студентів, читав свої розлогі курси з історії філософії та логіки осяяний «ореолом вищої поваги та визнання»⁵ Памфіл Юркевич, на

¹ Гогоцький С. С. *Философия* // Гогоцький С. С. *Философский лексикон*. – С. 84.

² Див.: Гогоцький С. С. *Философия XVII и XVIII веков в сравнении с философией XIX века и отношение той и другой к образованию* (из лекций по истории философии). – К., 1878. – Вып. 1; К., 1883. – Вып. 2; К., 1884. – Вып. 3.

³ Див.: Гогоцький С. С. *О высшем образовании в примении к женщине*. – К., 1878. – С. 5–6.

⁴ Гогоцький С. С. *Философский словарь или краткое объяснение философских и других научных выражений, встречающихся в истории философии*. – К., 1876. – С. 123.

⁵ Фоменко К. І. *Мої спогади про Памфіла Даниловича Юркевича* // *Хроніка* 2000. – 1997. – Вип. 17–18. – С. 141.

лекціях якого панувала атмосфера духовної піднесеності й розумової напруги. З не меншим натхненням працювали за кафедрами його колеги Дмитро Поспехов і Матвій Троїцький¹. За загальним визнанням студентів, рівень викладання філософських дисциплін у Київській духовній академії 1850-х рр. значно перевищував рівень богословських курсів, а П. Юркевич мав найбільший авторитет з-поміж усієї духовно-академічної професури².

Щоправда, ані ентузіазм, ані неймовірна працюовитість згаданих викладачів не могли зарадити у вирішенні тих проблем, що накопилися у житті не лише Київської Академії, а й усієї духовної школи, з часів її реформування. У середині XIX ст. ці проблеми сягнули такого рівня гостроти, що не помічати їх надалі ставало небезпечним для самої «системи». Зокрема, доведені до відчаю жалюгідним матеріальним становищем, жорстокістю і відвертою зневагою з боку академічного начальства студенти Київської духовної академії, вдавшись до акції протесту, вирішили скласти скаргу на ім'я імператора. І хоча до Петербурга скарга так і не потрапила, 1861 р. її надрукував герценовський «Колокол» як документ, що яскраво відобразив «виразки» тогочасної духовної школи. З-поміж них – не лише нестерпні побутові умови і свавілля адміністрації, а й негаради у самій системі освіти, з її багатопредметністю й необхідністю написання розлогих творів з кожної дисципліни (кількість яких унеможливлювала як якісну їх підготовку, так і належну увагу до них викладачів), «цілковита байдужість і зневага до науки», відсутність стимулів для самостійної творчості, культивування звички «мислити і говорити загальними фразами, аж до цілковитої відсут-

¹ Див.: [Юркевич П. Д.] Показание уроков по истории философии, преподаваемых студентам Киевской Духовной Академии XVII курса в течение первой половины 1851/52 учебного года // ЦДІАК. – Ф. 711. – Оп. 1. – Од. зб. 3451. – Арк. 36, 57; [Юркевич П. Д.] Показание уроков по истории философии, прочитанных студентам [Киевской Духовной] Академии XXI курса в течение двухлетнего 1859/60 и 1860/61 учебного академического года // ЦДІАК. – Ф. 711. – Оп. 3. – Од. зб. 626. – Арк. 4–7; [Троїцький М. М.] Обозрение уроков по истории древней философии и педагогике, преподаваемых студентам Киевской Духовной Академии, XXI курса, за 1859/60 и 60/61 учебные академические годы // ЦДІАК. – Ф. 711. – Оп. 3. – Од. зб. 626. – Арк. 14–17 (див. також публікацію цих документів у кн.: Ткачук М. Л. Київська академічна філософія XIX – початку XX ст.: методологічні проблеми дослідження. – К.: ЗАТ «Віпол», 2000. – С. 187–188, 191–293); [Поспехов Д. В.] Обозрение уроков, преподаваемых студентам Киевской Духовной Академии низшего отделения XXI к. по классу психологии и метафизики в течение двухлетнего 1859/60 и 60/61 академического курса // ЦДІАК. – Ф. 711. – Оп. 3. – Од. зб. 626. – Арк. 8–12.

² Высокопреосвященный архиепископ Иероним Экземплярский (1836–1905). Биографический очерк, некоторые статьи и несколько проповедей усопшего владыки. – К., 1906. – С. 80.

ності переконань», нарешті, атмосфера шпигунства й доносительства, що квітла в духовних закладах¹. Справді, неусипний контроль за академічною діяльністю і приватним життям не лише студентів, а й професорів псував життя останніх мало не щокроку: навіть найсумлінніші й найавторитетніші з них не були застраховані від підозр і напучань начальства. Яскравий приклад – оцінка стану викладання історико-філософських дисциплін у Київській духовній академії, надана у грудні 1860 р. її тогочасним безпосереднім «патроном» митрополитом Київським і Галицьким Арсенієм (Москвіним). Відвідавши піврічні іспити, владика вочевидь настільки перейнявся виявленням занепадом «віддано-богословського духу» як у викладачів (П. Юркевича і М. Троїцького), так і у їхніх студентів, що визнав за потрібне підготувати письмові пропозиції щодо «поліпшення викладання історії філософії в Академії». Покладаючи всю відповідальність за те, що нинішній його стан є «більше шкідливим, аніж корисним»² на викладачів предмета, митрополит висловлює щодо них цілком промовистий вердикт: «сповіщаючи молодим умам тоном самовпевненості величезну кількість ідей нових, суджень і міркувань відважних», вони не вказують жодних «правильних думок і положень, зіпертих на достеменно міцних засадах, залишаючи їх (студентів. – М. Т.), таким чином, без керівного начала, віддаючи свавілля власного розуміння й мислення, на які... не завжди і не скрізь безпечно можна покластися»³. Не менш характерною видається й резолюція владики: *«виклад кожної системи надалі супроводжувати коротким критичним розбором і своїм про неї рішучим ... вироком, згідно з вічною істиною, яка, безперечно, у кожній системі може мати свою частку, але може бути й зовсім пригнічена (курсив мій. – М. Т.)»*⁴. Цілком не дивно, що безпосередні «адресати» цієї резолюції скористалися першою ж можливістю залишити стіни Академії на користь університетських кафедр філософії, відновлених того ж 1860-го року.

У світлі «добы реформ», якою залишилися в історії Російської імперії 1860-ті рр., ставала дедалі очевиднішою потреба суттєвих

¹ Див.: Высокопреосвященный архиепископ Иероним Экземплярский (1836–1905). Биографический очерк... – С. 71–72.

² Предложения киевского и галицкого митрополита об улучшении преподавания истории философии в [Киевской духовной] Академии // ЦДІАК. – Ф. 711. – Оп. 1. – Од. зб. 4396. – Арк. 1.

³ Там само.

⁴ Там само. – Арк. 2.

трансформацій і в духовній школі. Суперечки щодо їх змісту і на-пряму не вщухали впродовж кількох років. Ліберальна доба наро-джувала ліберальні настрої навіть у ієрархічних колах. Вихованець і колишній ректор КДА архієпископ Димитрій (Муретов), очолив-ши спеціальний синодальний комітет з питань реформи духовної школи, висловлювався, наприклад, за скасування станових обме-жень при вступі до духовних закладів, право на вільний вихід з ду-ховного звання, зрівняння духовних семінарій з гімназіями як щодо умов, так і щодо змісту навчання. Попри те, що чимало тогочасних освітян підтримували ці пропозиції, духовно-академічна реформа, здійснена у 1867–1869 рр., виявилася менш рішучою, хоча деякі сут-теві зміни в духовній школі – у напрямку як скасування її станової замкнутості, так і реорганізації навчального процесу – все ж таки відбулися.

На відміну від попереднього, новий Статут православних духов-них академій, затверджений 1869 р., убачав у них не тільки «учили-ща істини» і заклади для виховання служителів Слова Божого. Важ-ливою метою духовних академій було визначено *підготовку викла-дачів* для духовно-освітніх закладів (§ 1)¹. Відтак, духовні академії поставали не тільки закладом для підготовки душпастирів, а й *пе-дагогічним інститутом* духовного відомства. Задля реалізації но-вого завдання у вищих духовних закладах відкривалося три відді-лення – богословське, церковно-історичне та церковно-практичне (поділ на нижче і вище відділення скасовувався), а навчальні про-грами переформатовувалися за принципом відповідної спеціаліза-ції дисциплін. До предметів *богословського відділення* § 112 Статуту відносив догматичне богослов'я з історичним викладом догматів, моральне і порівняльне богослов'я, патристику, єврейську мову та біблійну археологію. На *церковно-історичному відділенні* (§ 113) вивчалися біблійна історія Старого й Нового Завіту, загальна цер-ковна історія, історія російської церкви, історія та викриття росій-ського розколу, загальна та російська історія. До кола дисциплін *церковно-практичного відділення* (§ 114) входили пастирське богослов'я, гомілетика й історія проповідництва (православного й західного), церковна археологія та літургіка, церковне право, теорія словесності та історія російської літератури (з оглядом іноземних літератур), російська мова і слов'янські говірки. Водночас, § 112 Статуту визначав дисципліни, *обов'язкові* до вивчення студентами

¹ Устав Православных Духовных Академий 1869 г. – Б. д. – С. 1.

всіх трьох відділень – Святе Письмо, засадниче богослов'я, *філософію* (у складі логіки, психології та метафізики), історію філософії, педагогіку, по одній з давніх (грецька або латина) і нових (французька, німецька або англійська) мов і словесності. Повний академічний курс залишався чотирирічним, однак закінчити його, згідно з § 136 Статуту, могли лише ті студенти, що складали на «відмінно» іспити за третій рік навчання й успішно захищали кандидатський твір. На четвертому році навчання такі студенти готувались отримати магістерський ступень, що присуджувався в разі складання магістерського іспиту і захисту магістерської дисертації. Той, хто складав іспит, але не захищав дисертації, отримував вчений ступень кандидата і право на викладання в семінарії. Решту вихованців належало випускати з академій після третього року навчання із званням «дійсного студента».

Нові вимоги за Статутом 1869 р. висувались і до викладачів духовних академій. Згідно з § 46, умовою ординарної професури визначалася наявність обов'язкового докторського ступеня¹. Посаду ректора міг обіймати тільки доктор богослов'я з осіб духовного сану, до того ж «відомий своїми достоїнствами» (§ 20). Тільки екстраординарні професори і доценти могли обмежуватися ступенем магістра. Водночас, в академіях запроваджувався інститут приват-доцентури.

Як бачимо, у Статуті 1869 р., на відміну від попереднього, було зроблено акцент на «вченому» характері духовних академій, що стимулювало, принаймні з формального боку, розвиток академічної науки, заохочувало викладачів і студентів до самостійної наукової роботи. У цьому сенсі створення і діяльність наукових товариств, помітне пожвавлення наукових студій у духовних академіях у наступне десятиліття значною мірою завдячує новим можливостям, що відкрилися реформою кінця 1860-х рр. Саме за цих часів Київська духовна академія, наприклад, заснувала Церковно-історичне та археологічне товариство та відкрила Церковно-археологічний музей, згодом відомий своїми колекціями далеко за межами Росії. Значно пожвавилася й діяльність академічного журналу «Труды Киевской духовной академии» (створеного 1860 р.), де друкувалися праці не лише викладачів, а й найкращих студентів.

¹ Згідно з інструкцією Св. Синоду, всі ординарні професори академій були зобов'язані впродовж трьох років або захистити докторські дисертації й отримати відповідний ступень, або залишити посади.

На жаль, висувуючи перед духовними академіями завдання розвитку богословської науки і підвищення рівня фахової підготовки викладачів духовних шкіл, Св. Синод не відмовився від контролю за змістом і напрямом духовно-академічних студій, продовжуючи зберігати табу щодо цілої низки тем і проблем. Не дивно, що богословські студії тієї доби зосереджуються у таких, порівняно безпечних, галузях, як церковна історія та археологія.

Що ж до діяльності духовних академій у царині філософії, то тут слід відзначити передусім посилення філософського компонента у змісті богословської освіти. Новий Статут закріплює викладання філософських дисциплін за двома кафедрами – історії філософії та філософії (до якої відносить логіку, метафізику та психологію). Згадані дисципліни залишаються обов'язковими, вивчаються, як і раніше, впродовж двох років, але щотижнева кількість годин, відведених на їх вивчення, збільшується до дванадцяти, причому половина з них припадає на історію філософії.

Однак збереження старої методики викладання, за якого переважав лекційний компонент і зовсім нехтувалася необхідність створення умов для безпосередньої участі студентів у фаховому обговоренні предмета, призвичаєння їх до систематичної самостійної роботи над кожною темою, значно обмежувало можливості здобуття якісної філософської освіти в академіях. Як справедливо наголошував Петро Ліницький, вихованець і провідний професор філософії в КДА з кінця 1860-х рр., «слухання лекцій (а надто обов'язкове) з певної науки і вивчення її – речі зовсім різні, отже першим далеко не забезпечується останнє. ...Неробство, у значенні відсутності занять серйозних, – зауважував він, – аж ніяк не заважає студентам успішно переходити з курсу на курс і так само успішно закінчувати академічний курс із вченим ступенем. Адже ж небагато праці потребує виконання казенних вимог; написання семестрових творів полягає, здебільшого, у вилученні з книжок підхожого матеріалу; для іспитів вимагається лише прочитання, причому поверхове, заздалегідь заготовлених записок, для чого вистачає кілька днів до початку іспитів...»¹.

Зазначені вади навчального процесу особливо негативно, на думку П. Ліницького, впливають на рівень філософської освіти, значущість якої вочевидь недооцінена суспільством. Так само, як і

¹ *Ліницький П.* Положение и нужды нашего духовного, преимущественно высшего, образования // *Вера и разум.* – 1897. – Т. II. – Ч. 2. – С. 325, 327.

його попередники по кафедрі, П. Ліницький гостро відчував загальне зневажливе ставлення до філософії, яку «охоче визнають... некорисною, непридатною до жодної мети, бодай якоюсь мірою важливою у суспільному житті»¹. Натомість і саме виникнення, і вся багатовікова історія філософії увиразнюють її відповідність глибокій потребі людства «мати керівні ідеї як для пізнання, так і для діяльності практичної»². Значущість «систематичного, філософського тлумачення пізнаного», наголошує П. Ліницький, зумовлена необхідністю «встановлення єдності в набутих знаннях, але єдності суголосної, а не одноманітно-формальної»³, а отже, «загальна освіта не повинна бути позбавлена філософського елемента, тим паче спеціальна освіта має поєднуватися з освітою філософською»⁴. Головна мета останньої, в розумінні професора, – виховання «самостійності судження й широти погляду», здатності до «розумової творчості», які власне й є ознаками освіченості людини⁵. Впродовж сорокарічної викладацької діяльності П. Ліницький вперто намагався реалізовувати цю мету, виховуючи у своїх учнях «розумову бодрість, схильність до мисленнєвої діяльності, до розмислу, що ніколи не згасає»⁶. До своєї аудиторії він звертався з єдиним закликом – *закликом до мислення*, не втомлюючись стверджувати, що вивчення філософських дисциплін повинно стимулювати пробудження власної думки. «Коли думка прокинулася – промовляв він до студентів, – не давайте їй засинати. На підставі наявного у вас матеріалу намагайтеся скласти *свою* відповідь на те чи те питання програми, *своє* міркування з певного питання. З цими відповідями й приходьте на іспит. Хай ваші відповіді будуть помилковими чи недостатніми – це не біда: помилки можна виправити, прогалини заповнити, аби лише думка не припиняла працювати...»⁷. Така робота думки, в розумінні П. Ліницького, є щонадійнішою запорукою проти догматичного сприйняття філософії як усталеної, загально-визнаної й єдино правильної системи. «Справжньому духові філо-

¹ *Линицкий П. И.* Образовательное значение философии // ТКДА. – 1872. – № 11. – С. 2.

² Там само. – С. 5.

³ Там само. – С. 10.

⁴ Там само. – С. 14.

⁵ *Линицкий П. И.* Основные вопросы философии. – К., 1901. – С. 5.

⁶ *Линицкий П. И.* Положение и нужды нашего духовного, преимущественно высшего, образования. – С. 322.

⁷ *Кудрявцев П. П.* Профессор Петр Иванович Линицкий // ТКДА. – 1906. – № 6. – С. 755.

софії, – неодноразово наголошував він, – однаково суперечать як рабське схиляння щодо певної системи, так і вороже ставлення до філософії взагалі й до певних філософських учень зокрема»¹. Відтак, завданням філософської освіти постає не лише озброєння навичками філософської критики, а й виховання самої здатності до *критичного* мислення, адже «критична робота мислення, якщо тільки здійснюється належним чином, а не хаотично – без жодного методу... для людини, непозбавленої необхідного для того обдарування, не може не бути плідною в багатьох відношеннях»².

Інший важливий аспект філософської освіти, акцентований П. Ліницьким, стосується її морально-виховного потенціалу, зверненості не лише до мисленнєвої, а й до емоційно-вольової сфери людини. «Філософські думки, – зауважує він, – *переживаються*, тобто сприймаються не лише розумом, а й почуттям, і на волю також впливають»³, а отже, сприяють «зрощенню» людської душі, формуванню на підставі здобутих знань і власної розумової роботи *переконань*, згідно з якими живе і діє по-справжньому *мисляча* людина.

Вартими уваги видаються й міркування П. Ліницького стосовно умов реалізації тих завдань, які має виконувати філософія в системі освіти. Щодо останніх, справа полягає не лише у піднесенні культурного рівня суспільства до усвідомлення необхідності й значущості філософської освіти. Не менш важливо, з точки зору П. Ліницького, зрозуміти, що вивчення філософії не є процесом механічної трансляції знань від викладача до студента, що «філософія вочевидь не може передаватися іншим і пасивно ними засвоюватися»⁴. Філософська освіта власне *не отримується*, вона *здобувається*, а отже, потребує наполегливих зусиль і діяльної участі не лише викладача, а й, передусім, студента. Усвідомлюючи це, наївно гадати, що філософії можна *навчити*, що введення її до навчальних програм автоматично має своїм наслідком піднесення рівня філософської освіти в суспільстві, тим паче, що «справжній дух філософії», за висловом П. Ліницького, завжди «пручається шкільному доктринерству»⁵. У справі піднесення філософської освіти, наголошує мислитель, особливу роль відіграє *самоосвіта*, потребу в якій

¹ Ліницький П. И. Образовательное значение философии. – С. 9.

² Ліницький П. И. Основные вопросы философии. – С. 7.

³ Там само.

⁴ Ліницький П. И. Образовательное значение философии. – С. 5.

⁵ Там само. – С. 6.

власне й повинна «збудити і зміцнити» *освіта*, набута у середній та вищій школах¹. Зі «шкільного» рівня філософська освіта лише починається, але вона «жодним чином не може залишатися замкнутою у школах і бути виключним надбанням окремих осіб»².

Розмірковуючи над змістом і наслідками реформи духовної школи, здійсненої наприкінці 1860-х рр., П. Ліницький особливо наголошував на її невідповідності принципам потребам і завданням духовної освіти й надто виразну залежність від «духу часу», на якому позначилося всезагальне захоплення природничими науками і поширення властивого їм прагнення до *спеціалізації і розподілу праці* на всі царини пізнання. Культ спеціалізованого знання оселився й у духовних закладах, де почали готувати *фахівця*, забувши про універсальний характер духовної освіти, всі компоненти якої мають бути пронизані єдністю мети³. Духовна школа, що готує своїх вихованців до діяльності просвітницької, а отже загальної, а не спеціальної, повинна бути школою *гуманітарною*, а не утилітарною й вузькофаховою.

Таке переконання П. Ліницького поділяли й інші викладачі Академії, та й не лише Київської. Статут 1869 р. з його заправданням спеціалізацій, що мав стимулювати розвиток академічної науки, дуже швидко виявив свою неорганічність для системи духовної освіти. Синодальне відомство, своєю чергою, більше непокоїли інші його «вади», а саме – необачливо введені до діяльності духовних академій елементи виборності та гласності. Ця остання обставина особливо стимулювала підготовку чергового духовно-академічного Статуту, затвердженого у квітні 1884 р.

Новий Статут⁴, в якому яскраво відбилась ідеологія «зворотного ходу», втілювана Св. Синодом на чолі з Костянтином Победоносцевим у 1880-х рр., вирізнявся, порівняно з попередніми, особливим консерватизмом і скасовував ліберальні нововведення 1860-х рр., посилюючи контроль над усіма сферами академічного життя й усуваючи з нього будь-які елементи самоврядування, гласності та публічності. Зокрема, духовні академії жорстко підпорядковувались єпархіальному архієреєві. Їхня адміністративна і вихов-

¹ Ліницький П. И. Образовательное значение философии. – С. 13.

² Там само. – С. 6.

³ Див.: Ліницький П. И. Положение и нужды нашего духовного, преимущественно высшего, образования. – С. 374–375.

⁴ Див.: Устав и штаты православных Духовных Академий, высочайше утвержденные 20 апреля 1884 г. – К., 1884.

на діяльність зосереджувалася в руках Правлінь¹. Скасовувалося право академічних Рад обирати інспекторів таємним балотуванням. Ректори (від яких вже не вимагалось обов'язкового докторського ступеня) та інспектори призначалися Св. Синодом за поданням єпархіального архієрея. Усувалася спеціалізація студентів за відділеннями – богословським, церковно-історичним та церковно-практичним. Для кандидатського твору пропонувалися тільки богословські теми. Заборонялися публічні академічні диспути; докторський ступінь присуджувався Св. Синодом без захисту, на підставі лише відгуків рецензентів. Синодальні «Правила для розгляду творів, поданих на здобуття наукових богословських ступенів», затверджені 1889 р., скеровували академічну науку виключно до плекання «устой», вимагаючи відданості православному віровченню й застерігаючи від хибних мудрувань, що заперечують, «бодай із напозір науковими підставами, достовірність таких подій, до яких церковне передання і народне вірування звикли ставитись як до достовірних ...»². Крім того, низкою заходів, здійснених у другій половині 1880-х рр., суттєво обмежувався доступ до богословської освіти.

Буцімто не вносячи суттєвих змін до викладання в академіях філософських дисциплін, деякі новації, запроваджені Статутом 1884 р., суттєво позначились на якості філософської освіти, – позначилися, на наш погляд, не кращим чином. Згідно з новим Статутом, майже всі історичні та філологічні дисципліни (у тому числі давні та нові мови) перетворювалися на вибіркові. До того ж, вивчення історії та мов – цих необхідних і фундаментальних складових філософської й загалом гуманітарної освіти – здійснювалося паралельними групами, що примушувало студентів обирати між ними. Згаданий Статут не лише повертав, а й посилював колишню багатопредметність, яка унеможливлювала ґрунтовне засвоєння матеріалу. Водночас практика написання кандидатських творів на тему, надану викладачем (причому, наголосимо, обов'язково богословську), аж ніяк не стимулювала студентської творчості та інтересу до науки. Духовні академії кінця XIX ст. більше дбали про виховання священників-требовиконавців, аніж учених-богословів.

¹ Відповідно до Статуту православних духовних академій 1884 р., до складу академічних Правлінь, очолюваних ректором, входили інспектор, три ординарних професори, почесний господарчий блюститель та економ.

² Извлечения из журналов Совета Киевской духовной академии // ТКДА. – 1890. – № 7. – С. 183.

Загалом атмосфера, що панувала наприкінці XIX ст. у російських духовних академіях, у тому числі – Київській, була далекою від піднесеності. Володимир Рибинський, згадуючи роки свого навчання в КДА (1887–1891), пише про те розчарування, яке справили на нього та його однокурсників і маловиразні, далекі від життя лекції викладачів, що часто читали «за зошитками», й академічний режим, що дуже нагадував бурсу¹. Звичка уникати злободенних, а отже, «небезпечних» питань призводила до панування культу старожитностей, «фіксації уваги на минулому» і відмежуванні, «мов би стіною», від сьогодення та його проблем². Ревне піклування про букву Статуту створювало у тогочасній Академії атмосферу «загального формалізму», відсутності зв'язку на рівні «учитель – учень», поза яким годі було й сподіватися на наукову співпрацю викладачів і студентів (і це при тому, що «з-поміж професорів було чимало видатних вчених, які сумлінно працювали для науки і збагачили її низкою цінних досліджень»³). Попри те, за визнанням того ж В. Рибинського, Київська духовна академія давала своїм вихованцям «доволі солідну суму знань» і «хороший студент, за умови самодіяльності, міг, усе ж таки, чимало здобути з академічного викладання»⁴.

Як і можна було очікувати, політика заборон і «охоронительства» принесла у життя академій результати, цілком протилежні тим, що їх очікували керманичі духовної освіти. В духовних академіях ширилися ліберальні настрої, а відтік вихованців із «духовного відомства» на світську службу набув на початку XX ст. масового характеру. Занурення Росії у вир революційних подій стало лише могутнім каталізатором щодо усвідомлення необхідності рішучих кроків у напрямку оздоровлення академічного життя.

Особливо бурхливі події у житті Київської духовної академії розгорнулися восени 1905 р.⁵, коли розпочатий з ініціативи її студентів безстроковий страйк охопив усі російські духовні академії. Попри те, що члени неоднорідної за своїми поглядами професорської корпорації КДА поставилися до студентського страйку та його вимоги прийняття нового духовно-академічного статуту дале-

¹ Див.: *Рибинский В. П. К истории КДА. Курс 1887–1891 гг. Воспоминания* // ІР НБУВ. – Ф. 33. – Спр. 978. – Арк. 5 зв.–7 зв.

² Див.: Там само. – Арк. 11–12 зв.

³ Там само. – Арк. 19.

⁴ Там само. – Арк. 23–23 зв.

⁵ Див. докладніше: *Ткачук М. А. Київська духовна академія в освітянському «автономізаційному» русі початку XX століття* // Київська Академія. – К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2007. – Вип. 4. – С. 149–165.

ко не однозначно, ліберально налаштовані викладачі, усвідомлюючи необхідність конструктивних змін в академічному житті, розгорнули активну діяльність щодо впровадження у життя ідеї академічного самоврядування. У підготовленому ними проекті найбільш необхідних тимчасових змін і доповнень до чинного статуту православних духовних академій особливий наголос робився на утвердженні їх у статусі *науково-навчальних* закладів, а отже, визнанні свободи наукового дослідження, запровадженні принципу виборності академічного керівництва, розширенні складу і компетенції Ради (у тому числі, визнанні її «вирішальною інстанцією» щодо присудження наукових ступенів), проведенні конкурсного відбору при заміщенні професорських посад, поверненні інституту приватдоцентури, спроможного забезпечити читання спецкурсів, наданні викладачам права закордонних стажувань. За задумом авторів проекту, Академії мали перетворитися із «закритих» станових шкіл на «відкриті» заклади, доступні для всіх, хто прагне і здатний отримати богословську освіту. Суттєвої трансформації мала зазнати й система академічного виховання, перебудована за принципом розумово-моральнісного впливу викладачів на студентів і поваги до гідності особистості¹. Згаданий проект було покладено в основу так званих «Тимчасових правил» для духовних академій, уведених Св. Синодом 25 січня 1906 р. до прийняття нового академічного Статуту. Запровадження «Тимчасових правил», що легітимізували введення до академічного життя засад внутрішнього самоврядування, уможливило повернення діяльності духовних академій до нормального русла і давало всі підстави сподіватися на швидкі конструктивні зміни в духовно-академічній освіті та науці.

Однак реалії життя, на жаль, підтвердили відому закономірність російської імперської системи освіти, згідно з якою кожна чергова «відлига» змінюється на чергові «приморозки». Одним із вагомих чинників останніх виявився опір консервативної частини церковних і академічних кіл (доволі відчутний і у стінах Київської духовної академії), представники якої переходять наприкінці 1900-х рр. до рішучих дій у напрямку відновлення «устоїв» і припинення автономізаційної «вакханалії». Особливі сподівання на пришвидшення «зворотного ходу» в житті духовної школи покладалися на ревізію усіх чотирьох духовних академій, що мала, за висловом митрополи-

¹ Див.: Проект наиболее необходимых временных изменений и дополнений устава православных духовных академий... // ТКДА. – 1906. – Т. 1. – С. 1–20.

та Антонія (Храповицького), «накинути аркан» на «спущеного з поводу дикого коня»¹. Щодо Київської духовної академії, цю справу доручили саме Антонію, який розглядав свою місію значно ширше. Як пише один із його біографів, «...на владика Антонія, під виглядом ревізії Київської духовної академії, було покладено перегляд усього питання про постановку вищої духовної освіти в Росії»².

За такої настанови на ревізовані заклади навряд чи чекала об'єктивна оцінка: «Ревізія, – писав згодом Георгій Флоровський, – не була неупередженою, особливо у Київській академії»³. Проте результати цього «заходу», проведеного у КДА в березні–квітні 1908 р., виявилися приголомшливими навіть для найбезнадійніших песимістів. Укладаючи свій «Звіт» аж ніяк не на підставі власних вражень, дослухаючись до пліток, наклепів і не гребуючи літературними доносами анонімів, владика Антоній змальовує деталі «цілковито непринадної картини безрелігійного життя академії»⁴, яке є «суцільним відхиленням від... свого церковного призначення»; тут, буцімто, панують «анархія»⁵ «антицерковні», «світські» й «нігілістичні» настрої⁶; студенти не відвідують церкву і не виконують церковні обряди⁷; дисципліна підірвана⁸; науково-навчальна справа у занепаді⁹. Усе це, на думку ревізора, є переконливим свідченням «...цілковитої непідготовленості й непристосованості академічних корпорацій до автономічного життя»¹⁰, потвердженням того, що «...“автономія” прямо пішла супроти Церкви і відвернулася від науки»¹¹.

На думку Сергія Булгакова, «Звіт» Антонія (Храповицького) «...на будь-яку правдиву і неупереджену людину мав справити гнітюче враження»¹². Можна тільки уявити собі той стан шоку, який

¹ *Архиеп. Антоний*. Отчет по высочайше назначенной ревизии Киевской духовной академии в марте и апреле 1908 года. – Почаев, 1909. – С. 6.

² *Арх. Никон (Рклицкий)*. Митрополит Антоний (Храповицкий) и его время (1863–1936). – Нижний Новгород: Изд. Братства во имя св. князя Александра Невского, 2004. – Кн. 1. – С. 553.

³ *Флоровский Г. В.* Пути русского богословия. – К.: Путь к истине, 1991. – С. 483.

⁴ *Архиеп. Антоний*. Отчет по высочайше назначенной ревизии Киевской духовной академии... – С. 10.

⁵ Там само. – С. 15.

⁶ Там само. – С. 5.

⁷ Див.: Там само. – С. 8.

⁸ Див.: Там само. – С. 12–19.

⁹ Див.: Там само. – С. 39.

¹⁰ Там само. – С. 43.

¹¹ Там само. – С. 41.

¹² *Булгаков С. Н.* Самозащита В. И. Экземплярского // *Русская мысль*. – 1912. – № 8. – С. 39.

спіткав переважну частину викладачів і студентів Київської духовної академії після його публікації. Облитим брудом професорам на чолі з ректором не залишилося іншого виходу, як присвятити спростуванню сфальшованих відомостей і безпідставних звинувачень спеціальну збірку «Правда про Київську Духовну Академію»¹.

Утім, попри те, що в очах кращих представників російських академічних кіл ревізія в Київській духовній академії виглядала як «ганебна і непристойна»², жоден з них не мав ілюзій щодо майбутнього розвитку подій. Передусім, за результатами ревізії духовних академій у лютому 1909 р. було скасовано «Тимчасові правила» (як такі, що «не дали очікуваних від них благих результатів»³) і відновлено чинність духовно-академічного статуту 1884 р. Затверджений у квітні 1910 р., новий Статут православних духовних академій⁴ поховав майже всі сподівання і напрацювання «ліберальних» 1900-х рр. За академіями закріплювався статус закритих вищих церковних училищ, пріоритетним напрямом їхньої діяльності визначалася підготовка до церковно-пастирської служіння, внутрішнє життя академій жорстко підпорядковувалося синодальній та єпархіальній владі (у відання останньої § 159 Статуту передавалася навіть функція затвердження тем студентських курсових творів). Відповідно до Статуту, викладачі академій мали бути «переважно у священному сані»⁵.

Щодо філософських дисциплін Статут 1910 р. виявився доволі лояльним, не тільки залишаючи їх у складі обов'язкових, а й збільшуючи сукупний обсяг їх викладання до п'ятнадцяти годин на тиждень. Беручи до уваги «сучасний стан філософських наук», замість курсу метафізики запроваджувався курс «систематичної філософії», що мав сприяти «формуванню у слухачів науково-філософського світо- і життєрозуміння... суголосного християнському віро- і моральному вченню»⁶. Зважаючи на «органічний зв'язок» систематичної філософії з логікою, спільним проблемним

¹ Див.: Правда о Киевской Духовной Академии. Вынужденный ответ на изданную архиепископом Волынским Антонием брошюру «Отчет по высочайше назначенной ре-
визии Киевской духовной академии в марте и апреле 1908 года». – К., 1910.

² Зеньковский В. В., *прот.* Пять месяцев у власти (15 мая – 19 октября 1918 г.) Вос-
поминания. – М.: Крутицкое патриаршее подворье, 1995. – С. 90.

³ Отчет о состоянии Киевской духовной академии за 1908–1909 учебный год // ТКДА. – 1909. – № 11. – С. 442.

⁴ Див.: Устав православных духовных академий // ТКДА. – 1910. – № 7–8. – С. 1.

⁵ Там само. – С. 40.

⁶ Там само. – С. 51.

полем яких є гносеологія, викладання логіки і систематичної філософії зосереджувалося «в руках одного викладача». Окрема вимога стосувалася курсу логіки, у викладі якого «має звертатися увага на методологію, а саме – методологію наук гуманітарних»¹. Настанова, що її надавав Статут викладачеві історії філософії, – «зупиняти особливу увагу студентів на тих проявах філософської думки в історії, які мають найбільш тісне відношення до богослов'я»² – є цілком традиційною для духовної школи. Разом з тим до таких «проявів» Статут 1910 р. відносив не тільки філософію Платона та неоплатоніків, як таку, що «позначилася на розробці всього взагалі християнського богослов'я», а й філософію Аристотеля, вивчення якої «дає ключ до розуміння особливостей католицького богослов'я і шкільної католицької філософії», та Канта, яка «втілила у собі дух і особливості богословствування протестантського»³. Що ж до загальних «філософських» настанов згаданого Статуту, то вони залишалися незмінними: викладачам належало «керуватися традиційним правилом, згідно з яким філософія у своїх вищих принципах і наукових висновках має йти пліч-о-пліч з богослов'ям, слугуючи немовби пропедевтикою до останнього»⁴. На академічне начальство покладался так само традиційний «обов'язок стежити за тим, аби це завдання здійснювалося викладачами філософських наук належним чином і насправді»⁵. Як бачимо, останній статут дореволюційних духовних академій лише підтверджував статус і завдання філософської освіти в духовній школі, визначені за сто років до того Комісією духовних училищ, хоча й додавав у дусі часу і нових потреб церкви деякі нові акценти. У руслі останніх слід розглядати й корективи, внесені у викладання філософських курсів з 1911–1912 навчального року у зв'язку із запровадженням затверджених влітку 1911 р. змін до чинного Статуту: історія філософії вперше втрачала статус нормативної дисципліни і пропонувалася студентам як вибіркова поряд із педагогікою⁶. Ця «метаморфоза», яка відбулася на схилку історії дореволюційних академій, стала лише зайвим увиразненням тенденції до скорочення загальноосвітнього гуманітар-

¹ Устав православных духовных академий // ТКДА. – 1910. – № 7–8. – С. 51.

² Там само.

³ Там само.

⁴ Там само. – С. 50.

⁵ Там само.

⁶ Див.: Извлечение из журналов Совета Киевской Духовной Академии за 1911–1912 учебный год. – К., 1912. – С. 7–8.

ного компонента в духовно-академічній освіті, що зростала з кінця XIX століття.

Отже, підсумовуючи, спробуємо окреслити характерні риси тієї моделі філософської освіти, що склалась у православних духовних закладах Росії впродовж XIX ст. Перше, що відрізняє цю модель, – ступеневість філософської освіти від середньої до вищої шкіл. На відміну від світської системи освіти, де філософію викладали лише у вищих навчальних закладах, опановування філософії в духовній школі починалося вже із семінарських класів. Підпорядковуючись загальноосвітнім цілям, вивчення філософської пропедевтики, стислого курсу історії філософії, логіки та психології вводило семінаристів у коло філософських дисциплін, знайомило з відповідною термінологією, сприяло формуванню світоглядних цінностей, готувало до самостійної розумової діяльності. Попередній філософський досвід, набутий у семінарії, значно розширювався і міцнішав під час навчання у духовній академії. Упродовж XIX – початку XX ст. обсяг викладання філософських дисциплін академічного *curriculum*'у неухильно збільшувався, сягаючи від десяти до п'ятнадцяти годин на тиждень упродовж двох років навчання і відповідаючи, в цьому сенсі, рівню сучасних філософських факультетів чи спеціалізованих відділень. Вивчення історії давньої та новочасної філософії, логіки, метафізики (заміненої у передреволюційні роки, як зазначено вище, «систематичною філософією»), психології, було загальнообов'язковим за будь-яких статутних змін, причому кожна з дисциплін викладали не менше одного року. Історико-філософський вишкіл, праця з першоджерелами та новітньою філософською літературою, можливість якої створювала ґрунтовна мовна підготовка студентів ¹, висока вимогливість викладачів, виховання наукової сумлінності та навичок перекладацької роботи й написання філософських текстів – усі ці, без сумніву, позитивні й варті наслідування ознаки філософської освіти, що її надавали духовні академії XIX – початку XX ст., власне й були тими чинниками, які зумовили появу у духовному середовищі філософів-фахівців, спроможних забезпечувати кадрові потреби не лише духовно-академічних, а й університетських кафедр філософії. На

¹ Рівень володіння філософами Київської духовної академії грецькою, латинською, німецькою, французькою, польською мовами давав їм змогу суміщувати викладання філософських і мовних дисциплін. Приклади такого «сумісництва» залишили майже всі професори філософії КДА.

відміну від російських університетів, де умови для повноцінної філософської освіти існували далеко не завжди (маємо на увазі десятилітню перерву у викладанні історико-філософських курсів, а також відсутність в університетському *curriculum* такої важливої для фахового філософського зростання дисципліни, як метафізика), духовні академії не тільки забезпечували безперервне відтворення філософських кадрів, а й значно сприяли збереженню традиції професійної філософії на теренах імперії.

Зрозуміло, що інституалізованість у системі духовної просвіти, підпорядкованість її вимогам, цілям та завданням надавали і філософській освіті, і самій духовно-академічній філософії, як типові філософування, доволі специфічного забарвлення. Відсутність самодостатнього статусу, всебічний контроль з боку синодальних структур, необхідність виконання «державного замовлення» щодо розробки «здорової філософії», відповідної засадам християнсько-православної ортодоксії, монологічний характер філософської освіти – усі ці обставини створювали доволі несприятливе тло для розвитку філософської творчості в духовно-академічному середовищі, від початку задаючи парадигму «філософування в межах». У світлі останньої, духовно-академічна філософія постає досить своєрідним феноменом на межі спекулятивної філософії та ортодоксального богослов'я: якщо філософія намагається осягти вільним мисленням буття людини і світу, а богослов'я прагне розбудувати вчення про Бога на підставі закарбованого у Св. Письмі Слова Божого, то духовно-академічна філософія розуміє сам філософський шлях чистого мислення як піднесення до невичерпної скарбниці Одкровення, знаходячи у ньому ключ до «таких таїн про Бога, світ і людину, до яких не лише не доходив людський розум у світі поганському, ні в релігії, ані в філософії, але до яких ніколи не може дійти власними силами»¹. Виходячи з настанов християнського теїзму, з розуміння Абсолюту як «живого» Бога, Творця і Промислителя, вільної і свідомої Особистості, духовно-академічне філософування постає з релігійного кореня і робить перші свідомі кроки у справі розбудови православної філософії та культури – справі, що її пов'язують, зазвичай, із творчістю славетних слов'янофілів Івана Киреевського та Олексія Хомякова. Доволі швидко призвичаївшись повіряти будь-яке філософське вчення істинами Одкровення, духовно-академічні

¹ Новицький О. М. Постепенное развитие древних философских учений в связи с развитием языческих верований. – К., 1860. – Ч. 1. – С. 18.

філософи по суті першими пропонують відповідь на запитання про начала і шлях майбутньої російської філософії, визначаючи його, як поміркований шлях «золотої середини», на якому долається односторонність як раціоналізму, так і емпіризму – шлях, на якому особиста свобода, стверджувана на правах розуму, дозріває до вищої, християнської свободи духу, свободи «за благодаттю»¹. Розглядаючи пізнання істини як справу не власне мислення, а особистості в її цілісності, живій єдності розуму, волі, почуттів, сумління тощо, шукаючи суголосного універсального світогляду, злагоди віри та розуму у «віруючому розумінні», філософи духовних академій окреслюють шлях, на якому у подальшому розгортатиметься російська релігійна філософія.

Саме з духовними академіями слід пов'язувати й звернення російської філософії до витоків православної традиції – до святоотчої спадщини, що не лише стала предметом численних студій і перекладів, які, без сумніву, збагатили східнослов'янські культури ХІХ – початку ХХ ст., а й увійшла у плоть і кров релігійно-філософського дискурсу цієї доби. Водночас із тими ж духовними академіями пов'язаний перший досвід глибокого фахового осмислення новочасного німецького ідеалізму. Кант і Гегель, Шеллінг і Баадер, Якобі та Шопенгауер, Лотце і Бенеке, Гербарт і Ульріці – цими прізвищами буквально майорять сторінки духовно-академічних журналів і праць, що вийшли з духовно-освітнього середовища. Німецьких філософів не наслідують – у них навчаються, з ними сперечаються, постійно підтримують «стан розмови», жвавий і плідний діалог, у якому вигострюються власні думка й слово, міцніє філософський вибір на користь ідеалізму платонівського типу, пропущеного через горнило православного умоспоглядання – того самого «конкретного ідеалізму», що, на відміну від ідеалізму абстрактного, беззасновкового, передбачає вкоріненість філософського мислення в абсолютно суцільному як його началі. Навчаючи про дух як про щось більше, ніж свідомість, ніж пізнавальна діяльність, розглядаючи його як реальну субстанцію, вбачаючи в істині не мисленнєву категорію, а «живу», конкретну онтологічну сутність, духовно-академічні філософи закладають підвалини «онтологічної гносеології», що згодом стане однією з принципових ознак російської релігійної метафізики.

¹ Див. докладніше: *Ткачук М. Л.* Біля витоків історіографії російської філософії: «проект» Гавриїла (Воскресенського) // *Наукові записки НаУКМА*. – К.: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2007. – Т. 63. Філософія та релігієзнавство. – С. 54–63.

Нарешті, важко перебільшити роль духовно-академічної філософії – зокрема, київської, – у спробах утвердження у суспільній свідомості ХІХ – початку ХХ ст. розуміння значущості філософського знання й філософської освіти. Ці спроби не обмежувалися лише повсякденною викладацькою роботою – досить згадати активну участь філософів Київської духовної академії у діяльності різноманітних освітянських «курсів» та товариств, у дискусіях на шпальтах газет і журналів, їх численних публічних заходах просвітницького характеру, тобто у реальній практиці поширення філософської освіти та культури. Навіть належачи до різних поколінь, усі вони виявляють цілковиту суголосність у розумінні генетичної й історичної єдності філософії та освіти. Убачаючи у вивченні філософії потужний засіб формування ціннісних орієнтирів особистості, виховання її здатності до культурного мислення, усі вони наголошують роль філософської освіти як чинника гуманізації освіти, здійснення останньою її *людинотворчого* потенціалу й призначення. Зрештою, усі вони не втомлюються попереджати про те, що утвердження утилітарних пріоритетів у системі освіти, яка не дбає про виховання «вищої культури особистості», про культивування розуму, почуттів і волі людини, має своїм наслідком моральне й культурне здичавіння суспільства. Чи не час дослухатися до цих попереджень?

1.4. ФІЛОСОФСЬКІ, МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ БІБЛІОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КИЇВСЬКІЙ ДУХОВНІЙ АКАДЕМІЇ (остання чверть XIX – початок XX ст.)

Бібліологічна освіта, зіперта на вітчизняну традицію біблеїстичних досліджень та доволі інтенсивну рецепцію зарубіжного (переважно західноєвропейського) досвіду в цій галузі, в останній чверті XIX – на початку XX ст. стала важливим і потужним компонентом освітнього процесу в Київській духовній академії. Причому варто відзначити не лише генетичний, світоглядний, методологічний та структурний зв'язок цього компонента з богословською освітою, власне центральною ланкою діяльності Академії як православного навчального закладу: саме вивчення, дослідження й актуальне застосування Святого Письма і святоотчої спадщини утворювали фундамент православної богословської підготовки. Йдеться також і про помітний вплив осягнення різних аспектів біблійної книжності на загальногуманітарну (у тому числі філософську) підготовку студентів, що створювала підґрунтя для їх подальшої ефективної діяльності у богословсько-апологетичній, місіонерській, освітньо-просвітницькій, церковно-адміністративній царинах.

У цьому розділі здійснено спробу визначити та розглянути основні ідейно-філософські, методологічні та методичні засади бібліологічної освіти в Київській духовній академії, що передбачає з'ясування статусу знань про Біблію у православному духовно-академічному середовищі, а також визначення змісту і специфіки викладання таких дисциплін, як біблійна ісагогіка, текстуальна та філологічна критика Біблії, біблійна історія та археологія, біблійне богослов'я тощо. Встановлюючи хронологічні межі дослідження (остання чверть XIX – початок XX ст.), ми керуємося тим, що, по-перше, з точки зору організації та адміністрування освітнього процесу саме цей період демонструє ефект акумуляції кількох

попередніх методичних та адміністративних трансформацій, виявлених в еволюції духовно-академічних статутів, зокрема 1869 та 1884 років. По-друге, саме цей відтинок історії Київської духовної академії вирізняється аналогічним ефектом акумуляції енергії «зустрічі поколінь» академічної професури – тих її представників, чия активна наукова та просвітницька діяльність забезпечила певну наступність і стабільність ідейних, методологічних, методичних та організаційно-структурних засад академічної бібліологічної освіти¹.

Крім того, з точки зору визначення найзагальнішого духовно-інтелектуального контексту, в якому актуалізувалася біблійно-освітня проблематика у православній духовній школі, зокрема в КДА, досліджуваний нами період виявився, свого роду, тим «осьовим часом», коли на століття вперед закладалася проблематика біблеїстики, формулювалися основні питання цієї науки, визначалися, виокремлювалися та конкурували між собою різні теоретичні позиції, відповідні школи та течії. Не залишилася осторонь цих процесів і православна біблеїстика, що прагнула, з одного боку, збереження власної догматичної та культурної традиції, а з другого – входження до ширшого, європейського та світового, духовно-інтелектуального простору, наслідком чого мала стати інституціалізація структурованої та повнофункціональної галузі досліджень, здатної розвиватись як у богословсько-апологетичному, так і в науково-критичному аспектах. А це, своєю чергою, мало надати додаткового імпульсу всебічному розвитку бібліологічної освіти.

Зокрема, особливої актуальності набувало питання щодо можливості конституювання православної біблієзнавчої науки і як систематизованої галузі знання, і як системи навчальних дисциплін. А тут найсуттєвішим було те, що проблема викладу знань про Біблію тісно пов'язувалася із церковно-дидактичними завданнями духовно-академічного богослов'я. І традиційний дисциплінарний розподіл у біблеїстиці, і контроверза її методологій, напрацьованих різними конфесіями, об'єктивно мали узгоджуватися зі специфікою

¹ Маємо на увазі міцну традицію наступності за лінією учительства-учнівства тих представників «старшого» (С. Сольський, Я. Олесницький, А. Царевський) та, умовно кажучи, «молодшого» (Ф. Покровський, Д. Богдашевський, В. Рибинський, О. Глаголев) поколінь київської академічної професури, які протягом кількох десятиліть систематично співпрацювали на ниві викладання бібліологічних дисциплін в КДА і, фактично, вибудували його структуру.

цілей і завдань православної духовної академії як навчальної та богословської інституції.

Отже, саме домінування апологетичних і морально-дидактичних завдань та відповідних світоглядних, методологічних і методичних вимог, зумовлене специфікою праці у вищому церковному духовно-навчальному закладі, визначило особливості теоретичних зацікавлень і концептуальних акцентів не лише у науково-богословській та публіцистичній, а й у викладацькій діяльності представників київської академічної професури зазначеної доби. З точки ж зору суб'єктивної, найвизначніші професори Київської духовної академії і за світоглядною, і за інтелектуальною позиціями опинялися в ситуації суперечливої взаємодії якостей, з одного боку, критично настановлених дослідників, а з другого – апологетично заангажованих церковно-державних чиновників.

Ісагогічний аспект бібліологічної освіти в Київській духовній академії

З огляду на нашу тему, особливої уваги потребує, передусім, ісагогіка, розробка якої становила важливу дидактичну проблему бібліологічної освіти в КДА. Ісагогічні матеріали (присвячені т. зв. «вступним» відомостям щодо Біблії та окремих її книг), зважаючи на їх специфічне місце в біблеїстичних дослідженнях, поставали необхідним компонентом як коментаторських розвідок, так і навчальних курсів академічних професорів. Саме на тлі ісагогіки на межі ХІХ–ХХ ст. відбувалася суперечлива взаємодія традиційних («стара ісагогіка») та науково-критичних («нова ісагогіка») методологій у біблеїстиці. Причому більшість ісагогічних публікацій київської професури зазначеної доби можуть бути проаналізовані у зв'язку з організацією викладання Біблії – як традиційного, в рамках конфесійних екзегетичних програм, так і базованого на науково-критичних засадах.

З-поміж авторів відповідних публікацій (насамперед, у журналі «Труды Киевской духовной академии») найбільшою активністю відзначилися такі представники київської академічної професури, як Стефан Сольський, Арсеній Царевський, Яким Олесницький, Федір Покровський, Володимир Рибинський, Дмитро Богдашевський. У їхньому ісагогічному доробку – оглядові нариси, присвячені окре-

ним біблійним книгам або розділам Св. Письма¹, тексти лекцій², розвідки методологічного і дидактичного характеру³, бібліографічні огляди та рецензії⁴. Працюючи у таких різноманітних жанрах, київські біблеїсти виявляли виразну здатність до саморефлексії, концептуалізації досвіду, пошуків шляхів практично-педагогічної реалізації власного богословського і наукового потенціалу.

Важливим етапом у розвитку вітчизняної духовно-академічної бібліології стали спроби розробки ефективних навчальних посіб-

¹ Див.: Олесницький А. А. Государственная летопись царей иудейских, или книги забытые (Параλειпомена) // ТКДА. – 1879. – № 8. – С. 393–479; № 12. – С. 415–462; Його ж. Государственная израильская летопись, или книга царей Херема // ТКДА. – 1880. – № 5. – С. 3–83; Його ж. Книга Песнь Песней (Шир га-Ширим) и ее новейшие критики // ТКДА. – 1881. – № 4. – С. 367–451; № 5. – С. 45–77; № 7. – С. 255–323; № 12. – С. 405–465; 1882. – № 1. – С. 1–44; № 3. – С. 171–201; № 6. – С. 190–207; № 9. – С. 3–51 (окреме вид. – К., 1882); Його ж. Книга Притчей Соломоновых и ее новейшие критики // ТКДА. – 1883. – № 11. – С. 333–395; № 12. – С. 535–616 (окреме вид. – К., 1884); Царевский А. С. Пятокнижие Моисея // ТКДА. – 1889. – № 2. – С. 282–332; № 5. – С. 48–102; № 6. – С. 171–222; № 8. – С. 566–616; № 10. – С. 181–229; № 12. – С. 456–479; Богдашевский Д. И. Послание св. ап. Павла к Ефесеянам // ТКДА. – 1900. – № 3. – С. 435–476; № 6. – С. 254–285; 1901. – № 2. – С. 159–210; 1903. – № 2. – С. 254–304; № 4. – С. 505–537; № 6. – С. 213–274; № 10–12. – С. 273–368; 1904. – № 1–9. – С. 369–678; Рыбинский В. П. О Библии // ТКДА. – 1902. – № 3. – С. 359–382; Богдашевский Д. И. О втором послании св. ап. Павла к Коринфянам // ТКДА. – 1902. – № 7. – С. 349–375; Його ж. Послание св. Апостола Павла к Евреям // ТКДА. – 1905. – № 3. – С. 325–359; Його ж. О личности св. Апостола Павла // ТКДА. – 1906. – № 1. – С. 1–16; Його ж. Первое послание св. Апостола Павла к Коринфянам // ТКДА. – 1905. – № 3. – С. 303–335; Його ж. Послание св. Апостола Иакова // ТКДА. – 1907. – № 10. – С. 181–210; № 11. – С. 439–462; Його ж. Второе соборное послание св. Апостола Петра // ТКДА. – 1908. – № 7. – С. 355–393; Його ж. Послание св. Апостола Иуды // ТКДА. – 1908. – № 11. – С. 361–389; Рыбинский В. П. Книга пророка Авдия // ТКДА. – 1909. – № 12. – С. 636–684; Його ж. Книга пророка Михея // ТКДА. – 1910. – № 11. – С. 319–361; № 12. – С. 525–554.

² Див., напр.: Сольский С. М. Из чтений по Ветхому Завету. Глава 1. История науки по Ветхому Завету и история происхождения ветхозаветных книг // ТКДА. – 1870. – № 9. – С. 589–640; Його ж. Из чтений по Ветхому Завету. Гл. 2. История собрания ветхозаветных книг в один священный кодекс, или история ветхозаветного канона // ТКДА. – 1871. – № 7. – С. 71–117; Його ж. Из лекций по Новому Завету // ТКДА. – 1877. – № 8. – С. 234–284; 1878. – № 4. – С. 98–127.

³ Див.: Сольский С. М. Каков может быть состав научных введений в книги Св. Писания в настоящее время? // ТКДА. – 1887. – № 3. – С. 358–376; Рыбинский В. П. Первый опыт «Введения в священное Писание» // ТКДА. – 1900. – № 11. – С. 447–456.

⁴ Див.: Сольский С. М. [рец. на:] «Руководство к последовательному чтению учительных книг Ветхого Завета». – К., 1871; «Руководство к последовательному чтению пророческих книг Ветхого Завета». – Изд. 2-е, дополн. и исправл. – К., 1871 // ТКДА. – 1871. – № 8. – С. 431–444. Його ж. [рец. на:] «Руководственное пособие к пониманию Псалтири». Сост. свящ. Х. Орда, К., 1882 // ТКДА. – 1883. – № 6. – С. 356–368; Його ж. [рец. на:] «Руководство к изъяснительному чтению Четвероевангелия и Деяний Апостольских» А. Иванова. – К., 1886; «Учебное руководство к толковому чтению Четвероевангелия и книги Деяний Апостольских» Д. Боголепова. Изд. 2-е, исправл. и дополн. Москва, 1886 // ТКДА. – 1886. – № 12. – С. 713–724; Покровский Ф. Я. [рец. на:] Учебник библейской истории Ветхого Завета доктора Августа Келера. Эрлянген и Лейпциг. 1893 // ТКДА. – 1894. – № 8. – С. 630–663; № 9. – С. 146–170; Рыбинский В. П. Библия для детей // ТКДА. – 1897. – № 1. – С. 3–34; Його ж. О Библии (публичное чтение) // ТКДА. – 1902. – № 3. – С. 359–382.

ників з ісагогіки, здійснені одним із найвидатніших вихованців і діячів КДА другої половини ХХ ст. Стефаном Сольським. Його академічна діяльність була пов'язана з кафедрою Св. Письма Нового Завіту, де він обіймав посади бакалавра (1864–1867), екстраординарного (1867–1868), ординарного (1878–1889) та заслуженого ординарного (1889–1897) професора. Основними напрямками професійної активності С. Сольського у царині бібліології були науково-дослідна і викладацька діяльність. Особливо значні зусилля професора було спрямовано на вивчення процесу становлення концептуальних засад біблійної ісагогіки та підготовки наукових посібників-«вступів» до вивчення Св. Письма. Цим питанням присвячено великі фрагменти таких його праць, як «Краткий очерк истории священной библиологии и экзегетики»¹, «Обозрение трудов по изучению Библии в России с XV века до настоящего времени»², «Из чтений по Ветхому Завету. Глава 1. История науки по Ветхому Завету»³. На особливу увагу заслуговують опубліковані С. Сольським фрагменти «Из лекций по Новому Завету»⁴, що увиразнюють спробу професора – на жаль, незавершену – підготувати власну версію бібліологічного «Вступу», його бібліографічні нариси, присвячені аналізу аналогічних спроб своїх сучасників⁵, а також однієї з пізніх праць автора – «Каков может быть состав научных введений в книги Св. Писания в настоящее время?» (1887), що підсумовує ідейну та концептуальну еволюцію автора у цій галузі бібліологічних досліджень.

Питання про те, чим визначена особлива зацікавленість С. Сольського ісагогічною проблематикою, на нашу думку, яскраво відбиває специфіку як ідейно-теоретичного контексту доби, так і соціального статусу вченого, з одного боку – офіційного професора-богослова, а з іншого – професіонала, добре обізнаного на європейській літературі предмета. Тож теоретичні зацікавлення біблеїста і розставлені ним концептуальні акценти у питанні підготовки вступних навчальних посібників для вивчення Біблії визначилися домінуванням апологетичних і морально-

¹ Див.: ТКДА. – 1866. – № 10. – С. 157, 169–175; № 11. – С. 327, 334–335; № 12. – С. 470–473, 478–481, 486, 488–494, 499, 500–501, 502–505.

² Див.: Православное обозрение. – 1869. – № 4. – С. 568–577; № 6. – С. 799–800, 814, 818–820, 821–822.

³ Див.: ТКДА. – 1870. – № 9. – С. 589–640.

⁴ Див.: ТКДА. – 1877. – № 8. – С. 234–284; 1878. – № 4. – С. 98–127.

⁵ Див.: прим. 4 на с. 98.

дидактичних завдань та відповідних світоглядних, методологічних і методичних вимог.

Значною вадою сучасної йому вітчизняної бібліології С. Сольський вважав відсутність цілісного й систематичного наукового посібника, присвяченого книгам Святого Письма ¹, здатного протистояти раціоналістичним «негативним поглядам» ². Зокрема, він вказував на необхідність подолання як надмірно спрощеного викладу відомостей про біблійні книги, не випробуваного критичною науковою перевіркою, так і механічного викладу змісту Біблії, не спроможного увиразнювати внутрішній зв'язок, єдність думки та мети біблійних книг ³. Виходячи з власного дослідницького та викладацького досвіду, вчений усвідомлював потребу в такому вступі до біблійних книг, «який з критичним викладом відомостей щодо них поєднував би цілісний і систематичний огляд їхнього змісту, який у своїх остаточних висновках давав би виразні відповіді на ті запитання, що поставлені сучасною наукою...» ⁴.

Реагуючи на відому раціоналістичну трансформацію європейської біблеїстики, внаслідок якої біблійні книги перетворилися на звичайний витвір релігійного письменства, історичні та літературні пам'ятки, що вимагають відповідного методу дослідження та викладання ⁵ і, по суті, позбавляються церковного та богословського характеру ⁶, С. Сольський був переконаний у тому, що основним принципом вивчення біблійної писемності має бути принцип не лише історичний, а й історико-догматичний ⁷. Цей принцип, на думку київського професора, стосується і бібліологічних вступів. Методологічно і методично досконалим, з його погляду, може вважатися лише той вступ до вивчення біблійних книг, «котрий висуне своїм завданням 1) критично перевіряти встановлені сучасною негативною критикою упереджені погляди на походження, зібрання, збереження та значення біблійних книг у древній християнській Церкві та, 2) не ігноруючи висновків негативної критики

¹ Див.: Сольский С. Из лекций по Новому Завету // ТКДА. – 1877. – № 8. – С. 244.

² Див.: Його ж. Каков может быть состав научных введений в книги Св. Писания в настоящее время? // ТКДА. – 1887. – № 3. – С. 266.

³ Див.: Його ж. Из лекций по Новому Завету // ТКДА. – 1877. – № 8. – С. 246.

⁴ Там само.

⁵ Див.: Його ж. Каков может быть состав научных введений в книги Св. Писания в настоящее время? // ТКДА. – 1887. – № 3. – С. 363.

⁶ Див.: Там само. – С. 372.

⁷ Див.: Його ж. Из лекций по Новому Завету // ТКДА. – 1877. – № 8. – С. 252–253.

щодо кожної біблійної книги окремо, а критично перевіряючи їх на підставі відомостей, вміщених у самій книзі, та церковного Передання, прагнучиме до об'єктивного викладу відповідного про неї уявлення в дусі древньої християнської Церкви...»¹. Це було принциповою позицією Сольського, що відбилася і в його міркуваннях щодо структури бібліологічного вступу, який повинен охоплювати чотири складові: 1) історичний аналіз походження біблійних книг, зокрема, їх авторства та умов написання; 2) критичний розгляд відомостей про богодухновенність цих книг та укладання їх в єдиний священний кодекс – канон; 3) огляд історії збереження тексту та його стародавніх перекладів; 4) огляд змісту кожної з книг, супроводжений відповідними висновками щодо їх значущості для прийняття до канону².

Варто зауважити, що, пропонуючи у статусі особливої частини вступу огляд змісту біблійних писань, С. Сольський демонструє беззаперечну оригінальність порівняно із західною традицією. У західних посібниках, як правило, було зібрано і систематизовано різноманітні матеріали щодо книг Св. Письма, вміщених у п'яти або шести розділах, де висвітлювалася історія походження священних книг; історія їх поєднання в одному корпусі; історія збереження; історія поширення; історія тлумачення. Інколи попередньо викладалась історія осіб, що давали життя біблійним книгам. На думку С. Сольського, презентація різноманітних відомостей щодо біблійних книг у західних вступях часто оминала увагою їх внутрішній зміст і не давала відповіді на релігійно-догматичні питання³. На відміну від західних авторів, православний біблеїст обстоює «священну цінність» біблійних книг, ґрунтуючись на зовнішніх і внутрішніх доказах їх богодухновенності.

Відтак, уже у лекціях зі Старого Завіту С. Сольський пропонує не обмежуватися лише т. зв. «загальним вступом», а й уміщувати «спеціальний вступ», присвячений огляду⁴ внутрішнього змісту кожної книги на підставі історико-догматичного підходу. Цікаво, що православний біблеїст не вагаючись запозичив цей структурний поділ у відомого представника «негативної критики» і не приховував це;

¹ Сольский С. Каков может быть состав научных введений в книги Св. Писания в настоящее время? // ТКДА. – 1887. – № 3. – С. 374–376.

² Його ж. Из лекций по Новому Завету // ТКДА. – 1877. – № 8. – С. 250–251.

³ Див.: Там само.

⁴ Див.: Його ж. Из чтений по Ветхому Завету // ТКДА. – 1870. – № 9. – С. 591.

вказуючи на пріоритет де Ветте ¹, він, очевидно, сподівався наповнити такий поділ новим, відповідним до власних поглядів, змістом.

Ця структура корелює із запропонованою в лекціях з Нового Завіту: «загальний вступ» там охоплює три перші частини, а «спеціальний вступ» припадає на четверту. Щоправда, спостерігаємо суттєву зміну в оцінці відомостей щодо історії тлумачення біблійного тексту і навіть історії перекладів. Так, у лекціях з Нового Завіту С. Сольський схильний вилучати такі відомості зі вступів, стверджуючи, що «історія екзегетики належить уже до обігу біблійної писемності, а не до з'ясування її суттєвих і характеристичних властивостей». На його думку, «навіть історія перекладів у тому вигляді, в якому викладають її деякі західні укладачі... включаючи сюди огляд давніх і нових перекладів аж до останнього часу й здійснюючи опис їх морально-релігійного впливу на різні народності, вводить до науки відділ, який не має до неї безпосереднього стосунку...» ². Таке «витискування» несуттєвих з позицій київського біблеїста відомостей видається доволі промовистим.

Варто уваги, що найостанніша із запропонованих С. Сольським версій бібліологічного вступу ³ містить лише три частини: 1) критичний розгляд питань щодо походження священних книг та їх змісту, зокрема, аналіз заперечень негативної критики з метою утвердження церковного Передання; 2) критичний огляд історії біблійного канону; 3) критичний огляд історії тексту, або історії збереження священних книг. Формально, можна було би говорити про відсутність кореляції цієї версії з попередніми. Проте, якщо згадати керівну ідею С. Сольського щодо мети бібліологічних вступів – захистити від заперечень раціоналістичної критики священність біблійних канонічних книг, звертаючись для цього як до зовнішніх чинників їх походження та збереження, так і до внутрішніх свідчень, отриманих шляхом історико-догматичного аналізу змісту самого тексту – то бачимо, що й ця версія є конгеніальною щодо попередніх. Адже і перша, і друга складові цієї структури стосуються принципового для С. Сольського аналізу змісту тексту біблійних книг, хоча й не виокремленого спеціально, як у попередніх версіях. Водночас дослідник допускав як повернення до поділу вступу на

¹ Див.: Сольский С. Каков может быть состав научных введений в книги Св. Писания в настоящее время? // ТКДА. – 1887. – № 3. – С. 365.

² Його ж. Из лекций по Новому Завету // ТКДА. – 1877. – № 8. – С. 250.

³ Див.: Його ж. Каков может быть состав научных введений в книги Св. Писания в настоящее время? // ТКДА. – 1887. – № 3. – С. 374–375.

«загальну» та «спеціальну» частини, так і структурні відозміни самих цих частин – за умов принципового прагнення дати «свідому відповідь на порушувані та поширювані раціоналізмом питання та сумніви щодо походження та значення священного кодексу»¹.

Герменевтика бібліологічного викладу: київський внесок у створення «шкільної тлумачної Біблії»

Цікава ісагогічна та герменевтична програма випрацьовувалась і формулювалась у стінах Київської духовної академії у зв'язку з такою важливою бібліологічною потребою, як створення «шкільної тлумачної Біблії», актуалізованою через появу та поширення наприкінці 1870-х рр. російськомовного, т. зв. «синодального», перекладу Біблії. Цей переклад створювався, за висловом історика-сучасника², як «пам'ятник церковний» і водночас «народний». Об'єктивно, він мав задовольнити суспільну потребу у загальнодоступному, зрозумілому для широкого православного загалу біблійному тексті. Це була, в тому числі, й освітня потреба компенсувати «темряву та хибність» багатьох місць слов'янського тексту, які, своєю чергою, зумовлювали масове звернення світських людей до іноземних перекладів та тлумачень Біблії. З огляду на нашу тему, варто уваги, що із самого початку «правильний переклад» рекомендувалося супроводити навчальними вступами до кожної книги та пояснювальними примітками, аби «малозручні для розуміння місця не створили приводу для хибних тлумачень»³.

Врешті-решт перемогло прагнення державної церкви залишити «синодальний» переклад Біблії книгою для повчального читання, надавши йому в очах загалу віруючих найвищої авторитетності. Прагнення це було зрозумілим у контексті протидії імперській державно-церковній системі як протестантським релігійним рухам, що активно апелювали до Біблії, так і атеїзму й вільнодумству, сполученим із соціалістичними рухами, що народжувалися й міцніли тоді не лише в Російській імперії, а й у світі.

Відповідно, програма створення шкільних приміток до «синодального» тексту Біблії, речником якої виявився відомий київський

¹ Сольский С. Каков может быть состав научных введений в книги Св. Писания в настоящее время? // ТКДА. – 1887. – № 3. – С. 376.

² Див.: Чистович И. А. История перевода Библии на русский язык. – 2-е изд. – СПб., 1899 (Репринт: – М.: Росс. Библ. Об-во, 1997). – С. 334.

³ Див.: Там само. – С. 139.

біблеїст Яким Олесницький¹, стала виявом складної ідейно-інтелектуальної еволюції київського (і ширше – всеросійського) духовно-академічного середовища. Підготовка підручників з ісагогіки (вступних курсів до Біблії), науковий виклад, узгоджений із церковною традицією, а також, як бачимо, створення популярної тлумачної Біблії були актуальними завданнями, що привертати увагу представників київської духовно-академічної школи.

Критерії створення «шкільних» приміток до біблійного тексту були визначені й сформульовані Я. Олесницьким, з одного боку, на ґрунті світоглядної та інтелектуальної еволюції самого біблеїста як фахівця з давньоєврейської мови та біблійної археології, талановитого дослідника і викладача. А з другого боку, як і у випадку з аналізованим вище досвідом С. Сольського, вони були результатом суперечливої взаємодії якостей критично настановленого дослідника та апологетично заангажованого церковно-державного чиновника.

У «загальній» частині «Правил» Я. Олесницького наголошувалося на «популярності» приміток та йшлося про необхідність викладу «категоричного», «короткого», «пов'язаного із текстом». Висувалося також завдання уникнути надмірного «академізму», «шкільної» деталізації, «абстрактних міркувань». Загалом «Правила» мали прагматичний характер і спрямовували на оптимізацію викладу згідно із завданням самих приміток, жанром і змістом пояснюваного тексту. Застереження проти надмірного застосування «критичних прийомів», «спеціального аналізу», «посилань на наукові дослідження та коментарі» мали на меті передусім уникнення модного тоді захоплення іноземними джерелами та методами, як правило, не безперечними для православного прочитання Св. Письма. З другого боку, в російських богословських колах проявилися намагання актуалізувати для широкого загалу віруючих «рідну» святоотчу спадщину². Автор «Правил» як нау-

¹ Див: Правила для руководства при предполагаемом составлении в Киевской духовной академии объяснительных примечаний к русскому тексту Библии (учительных книг), составленные, по поручению Совета Академии, экстраординарным профессором Ак. Олесницким // Протоколы заседаний Совета Киевской духовной академии за 1876/77 уч. год // ТКДА. – 1877. – Т. III. – Приложение. – С. 231–237.

² Сам Я. Олесницький був відомий як дослідник і систематизатор святоотчої ісагогіки та екзегетики. Його ісагогічну хрестоматію (див.: *Олесницкий А. А. Руководственные о Св. Писании Ветхого и Нового Завета сведения из творений св. Отцов и Учителей Церкви.* – СПб., 1894) високо оцінювали сучасники; вона і досі лишається актуальною як цінне зібрання традиційних церковних поглядів на атрибуцію, обставини написання, зміст та правила тлумачення біблійних книг.

ковець також прагнув розширення кола джерел і відомостей, необхідних для роз'яснення тексту Біблії. Ризикуючи втратити «популярність» приміток (у цьому контексті – як проекції відомих «православності» та «народності»), Я. Олесницький намагався діяти за принципом «що не є забороненим, то є дозволеним». Тож «загальні» правила фіксували та унормовували необхідність задоволення важливої суспільної потреби у створенні демократичного, популярного жанру «тлумачної Біблії» – доступного біблійного тексту із зрозумілими за формою та змістом пояснювальними примітками.

У «спеціальних» правилах Я. Олесницький запропонував оптимальне зіставлення різних мовних (давньоєврейської, грецької та слов'янської) традицій для популярного роз'яснення важких місць російського перекладу. Ці правила апелювали до історичного, географічного, культурного контексту при роз'ясненні біблійних повідомлень, поданих через «синодальний» текст. Це також виявляло орієнтацію на популяризаторські, викладацькі завдання. У разі необхідності пропонувалося контекстуальне роз'яснення, витлумачення «історичних обставин», прояснення «натяків на народні звичаї та настанови, народні вірування давніх євреїв або взагалі давніх народів, указівок на невідомі пам'ятки мистецтва та інші предмети або знаряддя».

Не випадковою була й уважність Я. Олесницького як філолога-гебраїста до пояснення недосконало переданих у російському перекладі особливостей старозавітної поетики та літературної форми: «метафоричних виразів та... ідіом»; «приказкових висловів»; виразів, значення яких «може бути пояснене особливостями єврейської мови і слововживанням окремих письменників»; значення «речень багаточленних або висловлених у формі періодів, якщо в них не є ясним співвідношення між членами або якщо це співвідношення слід розуміти особливим чином».

Нарешті, останні зі «спеціальних» правил стосувались уніфікації джерельної бази для підготовки приміток, а також координації діяльності усіх духовних академій у створенні майбутньої «повної коментованої Біблії». Зокрема, Я. Олесницький рекомендував, уникаючи суперечностей у системі приміток, «пристосовуватися до одного з існуючих коментарів, указаних Св. Синодом для керівництва при вивченні Св. Письма, краще за все, до класичного коментаря

Кейля та Деліча». Тут йшлося про багатотомний коментар¹, схвалений Св. Синодом для застосування у викладанні Святого Письма в духовних академіях Російської імперії, який репрезентував у цілому консервативну ісагогічну та екзегетичну лінію² та протистояв ліберальним традиціям дослідження Біблії, репрезентованим, зокрема, відомими тоді серед російських біблеїстів творами де Ветте³.

Викладання Біблії в духовних школах як предмет дискусії академічної професури

У прямому (хоча й не зовсім у «безпосередньому» – очевидно, через інертність імперської бюрократичної системи) зв'язку із «Правилами» Я. Олесницького, на перший погляд доволі несподівано, опинилася ще одна подія, документально зафіксована двадцятьма роками пізніше, у 1896 р. Один із документів – записка професора Санкт-Петербурзької духовної академії Миколи Глибоковського з викладом міркувань щодо змін у програмі та методах викладання Святого Письма в духовних семінаріях, зроблена згідно з указом Св. Синоду за № 429 від 24 січня 1896 р. предметом обговорення в духовних академіях імперії⁴. Другим документом є зафіксований у протоколі засідання Ради Київської духовної академії від 29 листопада 1896 р. висновок створеної на запит Св. Синоду комісії у складі професорів С. Сольського, Я. Олесницького (!), Ф. По-

¹ Див.: *Keil C. F. und Delitzsch F. Biblischer Commentar über das Alte Testament. Theile I–V: I Th. 1 B. die Bücher Moses; II Th. Prophetische Geschichtsbücher; 1 B. das Buch Iosua, Richter, Ruth; 2 B. die Bücher Samuels, 3 B. die Bücher der Könige; III Th. prophetische Bücher: 1B. der Profet Iesaia, 2 B. der Profet Ieremia und die Klagelieder, 3 B. der Profet Ezechiel, 4 B. die zwölf kleinen Profeten, 5 B. der Profet Daniel; IV Th. Poetische Bücher: 1 B. die Psalmen, 2 B. das Iob, 3 B. das Solomonische Spruchbuch, 4 B. Hoeslied und Koheleth; V Th. Die Nach-exilischen Geschichtsbücher: Chronik, Esra, Nehemia und Esther; VI Th. Die Bücher der Makkabäer.* – Leipzig, 1861–75.

² У ці ж роки в КДА був здійснено та опубліковано (до речі, за редакцією Я. Олесницького) переклад ще однієї великої праці К. Ф. Кейля. Див: *Руководство к библейской археологии. Часть I. Богослуженные отношения израильтян.* Карла Фридриха Кейля, доктора и профессора богословия, члена немецкого восточного и историко-теологического общества в Лейпциге. Перевод с немецкого под редакцией А. Олесницького // ТКДА. – 1871. – № 12. – С. 1–48; 1872. – №№ 1, 3, 7, 9, 11, 12. – С. 49–288; 1873. – №№ 1–7, 9–12. – С. 289–464; 1874. – №№ 1–7. – С. 465–592; Часть II. Гражданственно-социальные отношения израильтян // ТКДА. – 1874. – №№ 9, 11. – С. 1–32; 1875. – №№ 2–4, 6–8, 10, 12. – С. 33–208; 1876. – № 3 2, 4–10, 12. – С. 209–384.

³ Див. відому тоді працю В. М. А. де Ветте, присвячену повчальним книгам Старого Завіту: *Commentar über die Psalmen.* – Heidelberg, 1811; 2-te Auflage. – Heidelberg, 1823.

⁴ Див.: *Извлечения из Протоколов Совета КДА за 1896/97 уч. год* // ТКДА. – 1896. – № 5. – Приложения. – С. 98–112.

кровського та доцента В. Рибинського про зміни в методі викладання Святого Письма в духовних семінаріях від 7 листопада 1896 р. (щодо міркувань і пропозицій професора Глубоковського)¹.

Зв'язок цих документів із «Правилами» Я. Олесницького 1877 р. виявився, на наш погляд, не випадковим. Обговорення проблем викладання Біблії у духовних семінаріях, ініційоване Синодом у 1896 р., специфічно висвітлює те саме коло проблем, пов'язаних із суспільним функціонуванням біблійного тексту, зокрема, проблему його сприйняття у масовій релігійній свідомості в інтересах офіційної церковної ідеології та, найголовніше, проблему його адекватного та ефективного навчального викладу.

Адже духовні семінарії якраз і готували парафіяльних священиків – основних «медіаторів» між церковною традицією, з одного боку, та повсякденною релігійною свідомістю й практикою широкого православного загалу – з другого. До того ж саме священики-випускники семінарій становили основний контингент студентів духовних академій, і рівень засвоєння ними знань про Святе Письмо прямо впливав як на їхні результати при вступі, так і на рівень бібліологічного навчання протягом чотирьох академічних років.

Деякі деталі обговорення прямо вводять нас до того самого культурного, ідейного та методологічного контексту, в якому було ініційовано та вироблено «Правила» Я. Олесницького. Зокрема, професор М. Глубоковський у своїй записці критично аналізував семінарську програму викладання Святого Письма 1867 р. Фактично, то був час створення старозавітної частини майбутнього синодального перекладу і, разом із тим, доба панування саме тих принципів, правил і звичок у викладанні Святого Письма, які у 1877 р. намагався скоригувати своїми «Правилами» Я. Олесницький, котрий прагнув якомога оптимальнішої популяризації величезного масиву традиційних і новітніх знань про Біблію та інтеграції цих знань із російськомовним біблійним текстом.

Ось і М. Глубоковський, критикуючи як небажану «перевагу вступних і пояснювальних знань над екзегетичними», що створює небезпеку сумнівів, наголошуючи на першорядності «увиразнення керівних засад, яких трималася церква у визначенні цінності священних писань», закликаючи зосередитися на «теоретично-фактичному обґрунтуванні повної віри у непорушність канону», за-

¹ Див.: Извлечения из Протоколов Совета КДА за 1896/97 уч. год // ТКДА. – 1897. – № 9. – Приложения. – С. 81–85.

пропонував правило, яке перегукувалося з одним із «загальних» правил Я. Олесницького. Йшлося, зокрема, про необхідність спрямовувати головну увагу при викладанні Святого Письма «переважно на вивчення змісту священних книг за самими текстами, а не за шкільними посібниками, і на точність засвоєння думок в їх автентичному зв'язку та послідовності», натомість побічні відомості повідомляти «лише тією мірою, якою вони необхідні для досягнення цієї мети...»¹.

Що ж до цих «побічних відомостей», то ними мали бути переважно джерела церковно-традиційні – головним чином, святоотчі: М. Глубоковський саме і схвалює як приклад «задовільного» і «корисного» впровадження пропонованого ним принципу вже згадане нами петербурзьке видання (1894) ісагогічної хрестоматії Я. Олесницького².

Київські професори, відповідаючи на записку петербурзького професора, підтримали його у необхідності подолати негативну практику вивчення Біблії переважно за підручниками, а не за самим священним текстом: «потрібно спрямувати увагу учнів... до самої Біблії та її тексту»; «тлумачення має ґрунтуватися на належним чином засвоєному тексті... і не повинно обмежуватися заучуванням внесених до підручника коментованих віршів...»; «уроки з історії біблійної мають пристосовуватися до її джерела, до біблійних книг...»³. Щоправда, тут же визнавалася наявність у біблійному тексті «деяких розділів, незручних в педагогічному відношенні...» (курсив мій. – С. Г.), які дозволялось і навіть рекомендувалось «вилучати» з процесу вивчення⁴.

Проте найбільш показово, що у висновках київської академічної комісії у відповідь на міркування та пропозиції М. Глубоковського пролунали думки про необхідність «видання шкільної навчальної Біблії», яка б водночас була «належною тлумачною (курсив мій. – С. Г.) Біблією». Яку роль відіграли тут об'єктивні обставини та потреби, а якою мірою ці формулювання виникли під впливом самого Я. Олесницького як члена комісії, годі нині й гадати; проте такий вплив не можна також і заперечувати. Адже деякі методичні вимо-

¹ Див.: Извлечения из Протоколов заседаний Совета Киевской духовной Академии 1895/96 уч. год // ТКДА. – 1896. – Приложение. – С. 102–104.

² Там само. – С. 104 (див.: примітки М. Глубоковського).

³ Див.: Извлечения из Протоколов Совета КДА за 1896/97 уч. год // ТКДА. – 1897. – № 9. – Приложение. – С. 81–82.

⁴ Там само.

ги, висловлені професорами КДА до бажаної майбутньої «навчальної», або «тлумачної» Біблії для семінарій, є конгеніальними, або навіть збігаються з вимогами колись сформульованими Я. Олєсницьким щодо синодального перекладу, призначеного «для домашнього повчання» широкого загалу. Наприклад, «шкільна навчальна Біблія», на думку київських професорів, мала б бути виданою «з короткими вступними відомостями на початку кожної біблійної книги та глави», до того ж «наділеною, у підрядкових примітках (курсив мій. – С. Г.), усіма тими поясненнями неясних місць, які потрібні учням, та й усім взагалі православним читачам слова Божого»¹ (курсив мій. – С. Г.).

Акцент саме на апологетичних завданнях вивчення та викладання Біблії увиразнився й у мотивації київських професорів на користь збільшення обсягу лекційних занять із Старого та Нового Заповітів. Так, збільшення обсягу лекцій під час вивчення Четвероевангелія та книги Діянъ апостольських пов'язувалося із «сучасними закидами ересіархів, які заперечують тотожність православної церкви з церквою апостольською». А у Старому Завіті пропонувалося «проходити усі книги, без прогалин, не виключаючи книг неканонічних, у витлумаченні яких майбутній пастир церкви може зустріти суперників у особі сектантських начотчиків, які вже не обмежуються одним Новим Заповітом, а звертаються до всіх біблійних книг»². Апологетичний, а також і місіонерський пафос зміцнювався закликом до «позакласного звернення учнів до Святого Письма», «позакласного спілкування» з ним задля того, щоб подолати «...нерозвиненість смаку до читання і слухання слова Божого...» та, найголовніше, – притаманну багатьом майбутнім священикам «...неясність усвідомлення майбутнього духовного учительства народу на ниві слова Божого...»³.

Щодо рекомендацій М. Глибоковського (який спирався ще на зміст програми 1867 р.) радикально збільшити обсяг викладання грецької мови шляхом переведення її з розряду мови «класичної» на мову «біблійну»⁴ комісія виявилася значно поміркованішою. Не заперечуючи важливості такого кроку, члени комісії визнали його надто «важким» для семінарій. Проте члени комісії погодились із

¹ Див.: Извлечения из Протоколов Совета КДА за 1896/97 уч. год // ТКДА. – 1897. – № 9. – Приложения. – С. 82–83.

² Див.: Там само. – С. 84.

³ Див.: Там само. – С. 83.

⁴ Див.: Извлечения из Протоколов Совета КДА за 1896/97 уч. год // ТКДА. – 1896. – № 5. – Приложения. – С. 105–111.

необхідністю звернення до грецького оригінального тексту Біблії «у місцях, найважливіших у догматичному відношенні», для «роз'яснення богословської термінології» або місць, «неясно переданих слов'янським текстом»¹.

Парадоксально, але саме грецька мова, незважаючи на пієтет перед Септуагінтою, найменшою мірою вивчалася як мова Біблії. Типовою була ситуація, про яку дізнаємося, наприклад, зі звіту про навчальний процес у 1888/89 рр.: грецьку мову вивчали в КДА доволі інтенсивно, хоча часто й не як біблійну мову; викладання велося протягом року переважно на основі класичних античних текстів (аналогічно до вивчення латини), практично без залучення біблійного текстуального матеріалу².

Тут ми торкаємося ще однієї важливої складової процесу викладання бібліологічних знань у КДА, яким він усвідомлювався і на рівні офіційно-урядовому, і в академічному професорському середовищі.

Викладання та вивчення «біблійних мов» у КДА: ідейно-методологічний і методичний аспекти

Питання про викладання однієї з «класичних» мов як мови «біблійної», порушене у висвітленій вище дискусії, було не поодиноким випадком. Вивчення й викладання оригінальних біблійних мов в Академії мало свою потужну історію, було серед специфічних чинників, що впливали на забезпечення належного культурологічного підґрунтя для розвитку вітчизняної біблеїстики впродовж усього ХІХ ст., а на кінець століття виопуклилося дещо своєрідно – і з ідейного, і з методичного боку.

Визначення й закріплення статусу «мов Біблії», так само як і «мов літургії», завжди було питанням не лише культурно-історичним, а й становило одну з ознак ідентичності різних християнських конфесій. У нашому випадку маємо справу з православ'ям, де текстуальною основою для сприйняття та освоєння Святого Письма є Старий Завіт грецькою мовою, сприйнятий у версії Септуагінти, який став зразком і для церковнослов'янської Біблії.

¹ Див.: Извлечения из Протоколов Совета КДА за 1896/97 уч. год // ТКДА. – 1897. – № 9. – Приложения. – С. 84.

² Див.: Отчет о состоянии Киевской духовной академии за 1888/89 учебный год // Извлечение из протоколов Совета КДА за 1888/9 учебный год. – К., 1890. – С. 26–27.

Долучення ж давньоєврейської мови до кола «оригінальних біблійних», крім своєрідної «пам'яті про спадковість»¹, мало ще й реформаційну ідеологію з її *sola Scriptura* та поверненням до першоджерел у вигляді масоретського давньоєврейського тексту. Тож у постреформаційну та новочасну добу не лише грецька або латина, а й давньоєврейська ставали актуальними для дослідження та викладання Святого Письма. Увага до перекладання Біблії, до вивчення та застосування в її тлумаченні оригінальних біблійних мов, звернення до філологічно-критичних методів актуалізувалися в європейській біблеїстиці ще й у зв'язку з поширенням у XVIII ст. пієтистського руху. Давні ж контакти київської православної школи із західною університетською культурою визначили усі ці можливості й для вітчизняного духовно-академічного середовища.

У Київській Академії ще з XVII та XVIII ст. були доступними тексти Біблії як гебрійською, так і грецькою мовами, а також багатомовні видання². Наявність цих видань свідчила про значні можливості для текстологічного опрацювання біблійного матеріалу і герменевтично-екзегетичних вправ та формування бази для вивчення оригінальних мов Біблії. Умови для лінгвістичної освіти, читання оригінальних біблійних текстів, компаративних досліджень у царині стародавніх і сучасних перекладів створювала наявність словників та граматик з давніх мов³.

Праці німецьких пієтистів стали важливим компонентом вивчення та дослідження Святого Письма в Академії. Певної системності це набуло з 1730-х рр., коли процес опанування біблійних мов в Київській Академії очолив Симон Тодорський, який викладав тут грецьку, єврейську та німецьку мови з 1738 року. Характерною рисою його курсів була граматична практика, пов'язана із читанням та аналізом єврейського біблійного тексту, особливо П'ятикнижжя. Це відіграло свою роль у формулюванні ідеологічних настанов щодо вивчення біблійних мов у Київській Академії XVIII ст., відображених, зокрема, у «Духовному регламенті» Ф. Прокоповича⁴.

¹ У III–V ст. н. е. у східному християнстві це – текстологічна праця Орігена (Гекзапла), а в західному – латинський переклад Біблії Ієроніма Стридонського (майбутня Вульгата).

² Див.: Акты и документы, относящиеся к истории Киевской Академии со введ. и прим. Н. И. Петрова и Ф. И. Титова – Отд. II. – Т. V. – К., 1908. – С. 302–303, 330, 360–362.

³ Див.: Там само. – С. 329, 331, 333, 356–357, 366, 448, 450, 452–460.

⁴ Див.: Там само. – Отд. II. – Т. I. – Ч. 1. – К., 1904. – С. 8.

Проблеми викладання та засвоєння в Академії «східних священних мов» неодноразово обговорювалися на найвищому рівні церковного керівництва; зазначалася необхідність, окрім сучасних європейських, французької та німецької, вивчати «єврейську, а найбільше грецьку, які потрібні для розуміння Священного Письма...»¹. Наприкінці XVIII – на початку XIX ст. ці мови постійно входили до академічного *curriculum*'у. У «Височайшому указі Святішого Синоду про перетворення духовних шкіл та доповіді Комітету з питання вдосконалення духовних училищ» (яким було започатковано реформу духовних навчальних закладів Російської імперії) пунктом VI запроваджувалися класи мов – єврейської, грецької, латини². У затвердженому імператором Олександром I проекті Статуту духовних академій від 30 серпня 1814 р., що унормовував діяльність реформованих духовних шкіл, у тому числі й Київської Академії, про викладання та практичне використання оригінальних біблійних мов ішлося у п. 166 рекомендацій за розділом «наук богословських»; вони утверджувались у статусі обов'язкових курсів³.

У 1830–1850-х рр. єврейська та грецька мови були предметами публічних іспитів для студентів «вищого відділення». Це сполучалося з екзегетичними вправами, які теж вимагалися на іспитах, – читання та роз'яснення глав з окремих старозавітних книг, «з розбором єврейського оригіналу», або «герменевтичним розбором»⁴. Святе Письмо та «біблійні» мови вивчали студенти обох відділень (вищого й нижчого) протягом чотирьох років навчання. Як на «нижчому», так і на «вищому» відділеннях грецьку мову викладали чотири години; єврейську мову – дві години на тиждень.

У XIX ст. Київська духовна академія мала потужних викладачів єврейської мови. Серед них був, наприклад, професор Стефан Соловйов, який уклав граматику халдейської мови, що дістала схвальний відгук не лише київських професорів, а й такого відомо-

¹ Див.: Акты и документы, относящиеся к истории Киевской Академии... – Отд. II. – Т. II. – К., 1906. – С. 356–358; Отд. III. – Т. I. – К., 1910. – С. 98–99.

² Див.: Там само. – Отд. III. – Т. II. – К., 1911. – С. 372–373.

³ Див.: Там само. – Отд. III. – Т. IV. – К., 1913. – С. 105–106, 136.

⁴ Див., напр.: Указание предметов, предназначенных для публичного испытания студентов Киевской духовной академии, имеющего быть 1834 года. – К., 1834. – С. 3, 4; Программа публичного испытания студентов Киевской духовной академии, имеющего быть 30-го июня 1849 года по случаю окончания XVI-го учебного курса. – К., 1849. – С. 6; Программа публичного испытания студентов Киевской духовной академии по окончании пятого учебного курса. – К., 1851. – С. 4.

го гебраїста, як прот. Герасим Павський, але не могла бути видрукована через відсутність абетки у типографії Києво-Печерської Лаври та «иных средств у автора». Не менш відомим був Іван Максимович, який тривалий час посідав кафедру гебраїстики (1836–1861) і разом із своїм учнем і наступником Михайлом Гуляєвим (посідав кафедру у 1861–1866 рр.) багато попрацював над перекладами з гебрейської мови старозавітних священних книг. Так, І. Максимович брав участь у підготовці «синодального» перекладу Біблії: йому було доручено опрацювати 1 Сам. (1 Цар.), з якої він встиг перекласти 19 розділів і книгу Екклесіаста¹. М. Гуляєв у період підготовки «синодального» перекладу працював над низкою «історичних» книг Старого Завіту (1–2 Сам, 1–2 Царів (3–4 Цар.); 1–2 Хр. (1–2 Пар.); Ездри; Неємії; Естер). Його переклади супроводжувалися історичними та філологічними примітками-коментарями². Нарешті, наприкінці 1860-х рр. Київська духовна академія виховала, мабуть, найобдарованішого за усе століття гебраїста в особі професора Якима Олесницького, який «поставив вивчення гебрейської мови та біблійної археології на строго науковий ґрунт у повній відповідності до новітніх успіхів науки у цій галузі»³.

Цікаво звернутися до академічних звітів 1880-х рр., де знаходимо свідчення про вже зрілого Олесницького-викладача, зокрема, про структуру його курсів і метод викладання. Систематично поєднуючи викладання давньоєврейської мови та біблійної археології⁴, Я. Олесницький здійснював свого роду методологічний прорив у вітчизняній бібліологічній освіті. Для біблійної археології він створював історико-лінгвістичне підґрунтя, а біблійну мову вписував у органічний для неї історико-культурний контекст.

Усвідомлення необхідності викладання та вивчення в Київській духовній академії оригінальних біблійних мов упродовж другої

¹ Див.: Чистович И. А. История перевода Библии... – С. 317–318 (відгук проф. Д. А. Хвольсона на переклад Максимовича див.: Дело конференции Санкт-Петербургской духовной академии за 1860 г. – № 26).

² Див.: Исторические книги Священного Писания Ветхого Завета. – К., 1866; Православная Богословская Энциклопедия. – Т. 4. – С. 799–800.

³ Див.: Титов Ф. И. Императорская Киевская Духовная Академия в ее трехвековой жизни и деятельности (1615–1916): Историческая записка. – К.: Гопак, 2003. – С. 377–379.

⁴ Див.: Отчет о состоянии Киевской Духовной Академии за 1886/87 учебный год // Извлечение из протоколов Совета КДА за 1886/87 учебный год. – К., 1888. – С. 21, 24. Отчет о состоянии Киевской Духовной Академии за 1887/88 учебный год // Извлечение из протоколов Совета КДА за 1887/88 учебный год. – К., 1889. – С. 21; Отчет о состоянии Киевской Духовной Академии за 1888/9 учебный год // Извлечение из протоколов Совета КДА за 1888/89 учебный год. – К., 1890.

половини, а надто – останньої чверті XIX ст. відбувалося внаслідок складної взаємодії внутрішніх потреб та зовнішніх впливів. Інтенсивне опрацювання слов'янських, грецьких та єврейських текстів ще у XVIII ст. стимулювалося необхідністю виправлення церковнослов'янської Біблії, а у XIX ст. – створенням низки біблійних перекладів (переклади Російського Біблійного товариства російською та іншими мовами, російськомовний «синодальний» переклад, національні переклади, у тому числі, українські). Так, «синодальний» переклад Біблії став свого часу важливим наслідком сприйняття православною церквою здобутків європейської біблеїстики у галузі дослідження біблійного тексту та методологічних підходів до перекладацької праці, що синтезували святоотчу спадщину і здобутки часів європейської Реформації та новочасної доби. Найважливішим тут було визнання цінності для біблійного перекладу масоретської текстологічної традиції поряд із Септуагінтою та використання масоретського тексту для перекладання Біблії та православної екзегези, а також актуалізація Св. Синодом питання про систематичне вивчення у православних духовних навчальних закладах давньоєврейської мови поряд із грецькою для повнішого та глибшого осягнення Святого Письма та біблійної історії.

Обговорення цього питання дістало відображення, зокрема, у протоколах засідань Ради Київської духовної академії. Так, п. III протоколу від 30 листопада 1888 р. містив відповідний Указ Св. Синоду від 25 жовтня за № 5360. Там само знаходимо довідку, яка засвідчує, що першість у цій ініціативі мала б належати саме КДА: ще 19 жовтня 1885 р. член її Ради, професор Я. Олесницький вносив пропозицію зробити вивчення єврейської мови та біблійної археології обов'язковим для всіх студентів Академії, як це було до 1869 року. Рада Академії (як свідчить протокол засідання від 31 жовтня 1885 р.) схвалила цю пропозицію і, згідно з чинним порядком, подала свою ухвалу на затвердження Св. Синоду, але це подання залишилося без відповіді. Цього ж разу Рада КДА створила експертну комісію у складі ординарного професора Яким Олесницького (єврейська мова, біблійна археологія), доцента Арсенія Царевського (Св. Письмо Старого Завіту), доцента Федора Покровського (біблійна історія)¹.

¹ Див.: Извлечение из протоколов Совета КДА за 1888/89 учебный год. – С. 75–77.

У пункті VII протоколу засідання Ради КДА від 27 січня 1889 р. подано висновки цієї комісії, в яких наголошувалася необхідність вивчення оригінальних біблійних мов для викладання та дослідження Святого Письма. Йшлося, зокрема, про те, що орієнтація у розбіжностях між різними біблійними перекладами вимагає «ретельного вивчення єврейського тексту священних книг і його варіантів». Водночас знання оригінальної біблійної мови дасть змогу запобігти надмірному зверненню до західних перекладів «як до останньої інстанції», а отже, перешкоджатиме зміцненню у православної духовно-академічній освіті «не завжди корисного і бажаного впливу західної біблійної науки».

Члени комісії слушно вказували також на те, що незнання студентами давньоєврейської мови негативно позначається на викладанні біблійної ісагогіки та екзегетики, особливо Старого Завіту. Зокрема, вивчення ісагогіки часто підміняється «популяризацією», а отже, відбувається ігнорування чи профанація «незручних для популяризації» загальних ісагогічних питань – таких, як історія зовнішнього вигляду старозавітного тексту, історія перекладів і тлумачень, питання про метричні форми старозавітної поезії тощо. Щодо спеціальної ісагогіки (наприклад, питання про достовірність кожної біблійної книги), у висновках комісії відзначалася необхідність досліджувати «філологічні засади, які не можна обговорювати зі слухачами, що не розуміються на мові Біблії». Нарешті, йшлося про неможливість адекватного тлумачення текстів «без звернення до єврейського оригіналу»¹. Ця позиція відбивала-таки вплив європейської біблеїстичної науки (попри декларовану стурбованість щодо її засилля). До того ж, ця позиція певною мірою суперечила офіційному церковному пієтету перед Септуагінтою та церковнослов'янською Біблією.

Якою ж цього разу була реакція синодального начальства? У протоколі Ради КДА від 17 серпня 1889 р. наведено Указ Св. Синоду від 21 червня 1889 р. за № 2379, яким визначено таке: не впроваджуючи загальним розпорядженням єврейської мови до числа загальнообов'язкових предметів для студентів I курсу, надати Радам духовних академій право самотійно запровадити обов'язкове вивчення цього предмета на I курсі, «як експеримент». У зв'язку з цим рішенням Рада КДА ухвалила зробити загально-

¹ Див.: Там само. – С. 149–151.

обов'язковим для всіх студентів I курсу вивчення єврейської мови (дві лекції на тиждень), залишивши біблійну археологію у складі «словесних наук» (поєднавши її із вивченням Св. Письма. – С. Г.)¹.

Структура викладання бібліологічних дисциплін у Київській духовній академії, її ідеологія та методика

Розглянуті вище сюжети з історії бібліології у стінах КДА відбили найсуттєвіші та найактуальніші на різних етапах досліджуваного періоду проблеми становлення й розвитку предметно-дисциплінарної структури процесу викладання знань про Біблію. Подамо короткий обрис цієї структури в її усталеному на кінець XIX – початок XX ст. вигляді, випрацьованому за рахунок ефекту акумулювання навчально-організаційних трансформацій, формування потужної джерельно-бібліотечної та методичної бази та, найголовніше, завдяки нелінійному ефекту помноження об'єднаних зусиль представників кількох поколінь викладачів Академії. Спільність долі цих людей (Академія як *alma mater*, згодом – життєве покликання до дослідницької та викладацької праці), ідейна спадкоємність і наступність зв'язків учительства-учнівства, спільний досвід освоєння вітчизняної та світової біблеїстичної спадщини забезпечили саме у цей час певну сталість і завершеність структури навчального процесу з бібліології, критеріїв організації та оцінки його результатів.

Структура викладацької діяльності у галузі бібліології цілком визначалася статусом Київської духовної академії як навчального закладу офіційної, державної церкви та пов'язаним із цим статусом домінуванням богословсько-апологетичних завдань і настанов. Професійна реалізація богословів-біблеїстів Академії як науковців і викладачів, відповідно, передбачала кілька видів діяльності: а) лекційний виклад кожної науки «у відповідності до її сучасного стану та у суворій відповідності духові православ'я... за порядком укладених і затверджених Радою програм...»; б) «керівництво студентами в розробці питань, що стосуються предметів їхніх спеціальних занять і рецензування їхніх творів...»; в) «перевірка знань і оцінка

¹ Див.: Извлечение из протоколов Совета КДА за 1889/90 учебный год. – К., 1891. – С. 3–6.

успіхів студентів у репетиціях та іспитах»; г) «спеціальна праця учбова та літературна...»¹.

Остання, до речі, стосувалася не лише науково-богословської, а й освітньо-просвітницької та проповідницької діяльності, які так само потребували використання Святого Письма (з елементами практичної, гомілетичної та моральної екзегези). Йшлося, наприклад, про популярні релігійно-дидактичні публікації, розраховані на «підвищення кваліфікації» парафіяльного духовенства або призначені для *повчального читання* серед православних мирян², а також проповіді – т. зв. «Слова» – на недільні біблійні читання під час Великого посту³ (часто, на Пасії), підготовка яких була звичайним елементом богословсько-екзегетичної та церковно-педагогічної діяльності київської духовно-академічної професури.

У загальній структурі академічної богословської освіти як старозавітний, так і новозавітний матеріал застосовувався у «вступі до кола богословських наук» – під час викладу питань про загальне поняття релігії та порівняльного огляду релігій («про релігію старозавітну та новозавітну») ⁴. Власне бібліологічні предмети поділялися на загальнообов'язкові та ті, що викладалися у «паралельних класах». Серед загальнообов'язкових були: «Св. Письмо Старого Завіту», «Св. Письмо Нового Завіту», «біблійна історія»; у філологічному класі вивчалися «єврейська мова та біблійна археологія».

У курсі Старого Завіту (ним опікувався протягом означеного періоду доцент Арсеній Царевський) на першому році навчання викладали історико-критичний вступ до старозавітних книг: загальний (походження, формування канону, збереження тексту в

¹ Отчет о состоянии Киевской Духовной Академии за 1885/86 учебный год // ТКДА. – 1887. – № 2. – С. 170.

² Див.: Сольский С. М. Апостолы и их вера после явления им воскресшего Господа // Воскресное чтение. – 1880. – № 16. – С. 164–166; Його ж. Св. Иоанн Богослов // Там само. – 1880. – № 39. – С. 425–428; Його ж. Рождество Христа Спасителя // Там само. – 1880. – № 51. – 555–558; Його ж. Крещение Господне // Там само. – 1881. – № 1. – С. 5–7; Його ж. Св. апостолы Петр и Павел // Там само. – 1883. – № 27. – С. 235–238; Його ж. Прощальная беседа Апостола Павла с ефесскими пастырями // Руководство для сельских пастырей. – 1869. – № 2. – С. 8–16, 37–43, 77–85.

³ Див., напр.: ТКДА. – 1872. – № 3. – С. 601–608; 1873. – № 3. – С. 435–442; 1874. – № 3. – С. 350–358; 1875. – № 4. – С. 230–238; 1878. – № 4. – С. 191–196; № 5. – С. 230–238; 1884. – № 4. – С. 642–651; 1885. – № 4. – С. 457–467; 1886. – № 4. – С. 529–538; 1887. – № 4. – С. 523–533; 1888. – № 5. – С. 45–52.

⁴ Див., напр.: Отчет о состоянии Киевской Духовной Академии за 1885/86 уч. год. – С. 170–171.

оригіналі та перекладах, історія тлумачень) та спеціальний (до кожної групи книг: законодавчих, історичних, учительних); на другому році викладали історико-екзегетичний вступ до пророчих книг.

Курс Нового Завіту (у викладі професора Стефана Сольського) розпочинався на третьому році навчання загальним історико-критичним вступом (історія походження, формування канону, збереження тексту новозавітних священних книг), за яким ішов спеціальний вступ до Четвероевангелія, Діянь апостольських, соборних послань, супроводжений «критичним розбором негативних точок зору стосовно їх походження» й «оглядом змісту та роз'ясненням найбільш важких для розуміння місць». Студенти четвертого курсу слухали у викладі того ж С. Сольського спеціальний історико-екзегетичний вступ до послань апостола Павла до книги Апокаліпсис¹.

У цілому курси Св. Письма, які читали в КДА, були доволі стандартизовані, що, звісно, не виключало деякі незначні модифікації в окремі роки. Наприклад, на першому курсі могли викладати спеціальний вступ до історичних книг та П'ятикнижжя, супроводжений «розглядом зауважень негативної критики», а на другому курсі час присвячувався викладу змісту та роз'ясненню книг великих і малих пророків, якому передували «попередні відомості про пророків та пророче служіння»².

У межах такої навчальної дисципліни, як «біблійна історія», котра відігравала вагомую роль у формуванні світогляду студентів, а часом (щодо найдавнішої історії людства) слугувала й альтернативою світській «усесвітній історії», доцент Федір Покровський викладав першокурсникам предмет, завдання та джерела цієї науки; історію первісної людини «від сотворення світу до покликання Авраама», супроводжену «роз'ясненням непорозумінь, викликаних негативною критикою, стосовно біблійних оповідей про ті чи інші події...»; історію виокремлення і розвитку єврейського народу, його державності та долі «до пришествя Спасителя світу», а також «нарис подій, які підготували хресну смерть Ісуса Христа та заснування Христового царства...»³.

¹ Див.: Отчет о состоянии Киевской Духовной Академии за 1885/86 учебный год. – С. 171.

² Див., напр.: Отчет о состоянии Киевской Духовной Академии за 1888/89 учебный год // ТКДА. – 1890. – № 1. – С. 115.

³ Отчет о состоянии Киевской Духовной Академии за 1885/86 учебный год. – С. 171–172; Отчет о состоянии Киевской Духовной Академии за 1888/89 учебный год. – С. 116.

Вивчаючи під керівництвом професора Якіма Олесницького «єврейську мову та біблійну археологію», студенти I курсу опановували «загальні відомості» про давньоєврейську мову, її історію, стосунок до інших семітичних мов, про семітичні абетки, а також курс граматики, який супроводжувався «перекладом різних місць із книг старозавітних», або певних розділів з якоїсь одної книги «для практичного вивчення етимології та синтаксису». Студенти II курсу вивчали біблійну археологію, її джерела та історію, «археологію старозавітних святилищ та богослужінь», або ж «відомості про домашні та громадянські старожитності єврейського народу»; для вправлення у єврейській мові здійснювали переклад і аналіз старозавітних псалмів або малих пророків¹. Як уже згадано, грецьку та латину вивчали практично без залучення біблійного матеріалу²; тут цілковито успадковувалася семінарська традиція, що часом викликало негативну реакцію академічної професури (згадаймо вже відому нам дискусію щодо викладання біблійних мов і Святого Письма в семінаріях).

Бібліологічні предмети, як свідчать офіційні звіти, мали типовий графік навантаження: «чотири лекції на тиждень або не менш як три...»³. Крім того, вивчення цих предметів передбачало (згідно з §§ 121, 127 академічного статуту) обов'язкове опрацювання студентами спеціальної літератури (з використанням ресурсів бібліотеки КДА) та складання «репетицій і щорічних іспитів» (згідно з §§ 122, 130, 131, 145 академічного статуту та на виконання постанови Ради КДА від 26 жовтня 1884 р.)⁴. Крім того, академічною програмою було передбачено підготовку студентами курсових творів зі Святого Письма Старого Завіту (I рік навчання) та Святого Письма Нового Завіту (III рік навчання). Студенти IV курсу «писали на здобуття вченого ступеня твори з різних наук на різні теми богословського змісту, оголошені ними на початку звітнього року». З-поміж цих тем дослідження Біблії у різних аспектах посідало помітне місце. Так, у різні роки від 9 % (5 з 54) до 15 % (6 з 40) творів на здобуття ступеня кандидата богослов'я випускники присвячу-

¹ Див.: Отчет о состоянии Киевской Духовной Академии за 1885/86 учебный год. – С. 177; Отчет о состоянии Киевской Духовной Академии за 1888/89 учебный год. – С. 122.

² Див.: Отчет о состоянии Киевской Духовной Академии за 1885/86 учебный год. – С. 179–180.

³ Див.: Там само. – С. 181.

⁴ Див.: Там само. – С. 196–197.

вали біблійній археології, біблійній історії та культурі, біблійній ісагогіці та екзегезі, біблійному богослов'ю, порівняльно-релігієзнавчому дослідженню Біблії. Приміром, у 1885/86 навчальному році предметом кандидатських творів були хибні вчення, викриті у Першому посланні апостола Йоана; зіставлення трьох синоптичних євангелій з четвертим; судочинство у давніх євреїв; твори Йосифа Флавія як джерело біблійної історії; археологія старозавітного священничого служіння¹. У 1888/89 навчальному році предметом студентських досліджень були вавилонський полон і його роль в історії іудеїв; релігія вавілонян та її стосунок до Біблії; порівняння зороастризму з біблійною релігією; археологія євангельських оповідей про Ісуса Христа; дослідження та зіставлення різних апостольських послань².

Найкращі кандидатські твори після доопрацювання і видання друком захищали на «колоквіумі» (у присутності членів Ради та запрошених нею осіб) як магістерські дисертації. В окремі роки майже половина таких праць була присвячена бібліологічній тематиці, хоча це й не було сталим явищем³.

На особливу увагу заслуговують теоретичні та методичні вимоги до структури і змісту самостійних студентських досліджень з біблеїстики, уявлення про які найкраще дає ознайомлення із відгуками-рецензіями викладачів КДА на кандидатські та магістерські твори її випускників. Ці вимоги, увиразнюючи фаховий рівень дослідницьких і герменевтичних програм київських біблеїстів, можуть розглядатися й як важливий компонент навчального процесу з бібліології. Ці вимоги визначали також особливості наукового керівництва студентськими роботами, їх теоретико-методологічне та методичне спрямування, критерії оцінювання з погляду православної богословської освіти.

Зокрема, метою тексту Святого Письма визначалося «належне тлумачення» всіх, але насамперед віроповчальних, частин тексту як «особливо важких для розуміння». Кожну частину вимагалось аналізувати «не лише у строго-логічній послідовності», а й «у дусі вчення» біблійного письменника, уникаючи «тлумачень непевних

¹ Див.: Отчет о состоянии Киевской Духовной Академии за 1885/86 учебный год. – С. 190–193.

² Отчет о состоянии Киевской Духовной Академии за 1888/89 учебный год. – С. 136–14.

³ Див.: Отчет о состоянии Киевской Духовной Академии за 1885/86 учебный год. – С. 195.

і штучних». У зв'язку з цим схвалювалися широке використання бібліографічних та ісагогічних даних, поглядів коментаторів та екзегетів на досліджуваний біблійний текст, з'ясування «загальних ісагогічних питань» (дослідження обставин, мети, часу і місця написання аналізованого тексту), уважність до текстологічних особливостей, філологічних даних, літературного та історико-культурного контекстів, топографії, географії та історії місць, де відбувалися події, описані в біблійних книгах.

Використання коментаторської літератури теж мало відповідати певним критеріям їх відбору та аналізу як джерел ісагогічних відомостей і тлумачень. Тут віталось залучення спочатку святоотчих, а вже потім західних і вітчизняних коментаторів. Розгляд різноманітних аспектів біблійної оповіді повинен був здійснюватися передусім «за вченням біблійних письменників та отців церкви». При цьому вимагалось обов'язкове «зіставлення думок коментаторів з контекстом... оповіді», доказ положень твору «свідченнями біблійних і церковних письменників та певними логічними міркуваннями...», опертя на ісагогічні оцінки та тлумачення древніх отців-коментаторів. Врешті-решт, це мало виховувати в майбутніх богословах уміння «відрізнити правильні думки тлумачів від тих, які не узгоджуються з апостольським вченням....».

Взагалі ж, ознайомлення з давніми та сучасними коментарями вимагали не для демонстрації ерудиції, а для «кращого розуміння апостольського вчення». Бо ж сам біблійний текст вважався найбажанішим і найприроднішим джерелом (цю настанову ми вже згадували вище, розглядаючи дискусію про викладання Святого Письма в духовних школах). Основою критичного аналізу доробку різних коментаторів визнавалось зіставлення їхніх точок зору із змістом самої біблійної книги. Найбажанішим і таким, що відзначалося високою оцінкою, було звернення «до оригінального тексту для розв'язання спірних питань». Схвалювалось «видобування свідчень із першоджерел», зокрема, введення до наукового обігу самостійних перекладів. Зауважимо, що можливість останніх забезпечувалася належним рівнем викладання в Київській духовній академії оригінальних мов Біблії.

Найголовнішим апологетичним завданням вважався захист автентичності, достовірності, єдності та ідейної цілісності біблійного тексту. Така апологетика спрямовувалася передусім проти раціоналістичної «негативної критики» в європейській біблеїстиці

(зокрема, проти популярних тоді ідей щодо особливого значення у становленні Біблії генезису та взаємодії різних джерел, текстуальних редакцій, фрагментів та інтерполяцій, що формулювалися в контексті різних версій т. зв. «документарної», або «фрагментарної» теорій).

Досить широке використання іноземної (західної) літератури оцінювали як вимушене; було висунуто вимогу не підпадати під «вплив іноземної літератури», в тому числі раціоналістичних теорій – як у змісті суджень, так і в термінології (наприклад, висловлювалися застереження щодо опису певних феноменів давньоєврейської релігії в термінах модних теорій). Загалом наголошувалося на необхідності уникнення ідейної, теоретичної та стилістичної залежності від іноземних творів.

Проте метою таких застережень була не лише ідейна протидія раціоналістичній «негативній» критиці. Уникання «рабського» ставлення до джерел, «простої компіляції» ставало загальнометодологічним принципом самотійного опрацювання біблійного тексту, де «самостійність» мала ґрунтуватися на оптимальному поєднанні свідчень, символів і смислів, успадкованих від традиції та евристичних можливостей наукової критики. Звідси і заохочення до застосування в аналізі біблійного тексту даних із широкого кола позитивних наук, як-от антропології, психології, орієнталістики, семітології. Звідси ж намагання культивувати у студентів вміння «вибирати найкращих тлумачів.., які допомагають правильно з'ясувати смисл», здатність не повторювати загальновідомі положення, а робити власні висновки з аналізу різних точок зору на предмет. Цьому слугувала також низка загальних методологічних принципів, виявлених у зауваженнях, побажаннях та оцінках щодо рецензованих творів. Ідеться, зокрема, про принцип адекватного сприйняття точок зору опонентів, уникнення анахронізмів у спростуванні чужих аргументів («застарілих» і «неактуальних» поглядів, що «зробилися надбанням архіву»); про принцип відповідності між методом і завданнями дослідження (наприклад, стверджувалася необхідність спеціальної екзегези під кутом зору певної спеціальної проблеми тощо); про побажання рухатися не від абстрактної «системи» до конкретного «змісту», вишукуючи (або навіть штучно конструюючи) докази на підтвердження «системи», а від реального змісту до теоретичних узагальнень.

3-поміж вимог і побажань, які водночас слугували критеріями оцінювання стилю біблеїстичних творів студентів Академії, висувалася вимога тематичної та структурної цілісності, послідовності дослідження й викладу: в аналізі Святого Письма передбачалися «виявлення зв'язку віршів між собою та їх відношення до цілого», необхідність мовно-стилістичної «обробки» творів, уникнення «одноманітності прийомів» полеміки та критики, «спритність думки»; «стриманість у судженнях і поміркованість у викладі».

Пріоритетність богословсько-апологетичних акцентів у біблійних дослідженнях і викладах відбивалася у схваленні «простоти і природності» в екзегезі, уникнення «екзегетичних натяжок» та «вишуканих тлумачень». У цьому ж контексті культивувалося прагнення зрозуміти біблійний текст «не лише з точки зору наукової, теоретичної, а й життєво-практичної». Ці настанови стосувалися навіть структури досліджень: наприклад, «позитивні» (тобто апологетичні) тлумачення пропонувалося відносити до основного тексту, а критику, порівняння – до приміток тощо ¹.

Отже, найбільш відповідним ідеальному взірцеві «цілком наукового ставлення автора до справи» поставав той студент, хто «віруючи у Святе Письмо як у слово Боже... приступає до позитивного нарису... не інакше, як розчистивши шляхом критики різноманітних негативних точок зору, ґрунт для себе» ². Що ж до того *мінімуму мінімуму* ісагогічно-екзегетичної праці студента, якого вимагав ступень кандидата богослов'я, то він передбачав виразнення якщо не «глибинного розуміння», то принаймні здатності «оволодіти предметом у загальнодоступній формі», викладу здобутих результатів «загальнозрозумілою мовою», уникнення «вишуканих тлумачень», використання в якості «дороговказу» святоотчих коментарів ³.

¹ Див. відгуки проф. Я. Олесницького та проф. М. Ковальницького на магістерську дисертацію В. Рибинського «Древнееврейская суббота»; доц. Д. Богдашевського та проф. С. Сольського на магістерську дисертацію Ф. Титова «Первое послание св. ап. Павла к Фессалоникийцам. Опыт исагогико-критико-экзегетического исследования»; відгуки проф. С. Сольського, проф. Ф. Покровського, доц. Д. Богдашевського, доц. В. Рибинського, доц. М. Маккавейського, доц. О. Глаголева, на різні кандидатські роботи: Протоколи Совета КДА за 1892/93 учебный год // ТКДА. – 1893. – Т. III. – Приложение. – С. 101–103, 105–109, 147–150, 199–202, 223–227, 242–244; Извлечения из Протоколов Совета КДА за 1900/01 учебный год // ТКДА. – 1902. – Т. I. – Приложения. – С. 299–301, 314–317, 350–353, 373, 381–383.

² З відгуку проф. Ф. Покровського (див.: Протоколи Совета КДА за 1892/93 учебный год. – С. 244).

³ З відгуку проф. С. Сольського (див.: Там само. – С. 227).

Безумовно, важливість такого напрямку загальної гуманітарної та богословської освіти, як вивчення Святого Письма в Київській духовній академії, визначалася специфікою Академії як православного церковного навчального закладу, орієнтованого на підготовку богословів, але насамперед – кадрів духовенства. Відповідно, з цим була пов'язана необхідність пошуку адекватних та ефективних форм як богословського, так і популярного викладу знань про Біблію. Досвід визначення концептуальних засад і спроби практичної розбудови його структури, реалізовані у стінах Академії найвидатнішими її біблеїстами останньої чверті XIX – початку XX ст., є актуальним та цікавими не лише з історичного погляду.

Освітня бібліологічна проблематика в КДА зазначеного періоду актуалізувалася, найбільшою мірою, в: а) пошуці адекватних методологічних і методичних засад розробки ісагогічних вступів як дидактичного знаряддя бібліологічної освіти в духовній школі; б) обговоренні шляхів створення «шкільної тлумачної Біблії» на основі загальнодоступного тексту (вільне поширення якого уможливилось з появою синодального перекладу) і відпрацювання задля цієї мети відповідної герменевтичної та дидактичної програми; в) дискусії про підвищення рівня викладання знань про Біблію у православних духовних школах (формально стосуючись духовних семінарій, ця дискусія заторкувала й духовно-академічне життя: по-перше, випускники семінарій утворювали основний контингент студентів духовних академій, а, по-друге, зміст і характер цієї дискусії визначалися саме академічною професурою); г) актуалізації у православній духовній школі, насамперед в духовних академіях, питання про глибше вивчення та ефективніше викладання оригінальних біблійних мов як бази для професійного богословсько-екзегетичного, місіонерсько-апологетичного та освітньо-просвітницького освоєння Святого Письма. Можна припустити наявність ідейно-концептуальної та певної методологічної спадкоємності цих біблійно-богословських і навчальних проєктів, у різні роки планованих або здійснюваних духовними академіями, в тому числі і Київською. Згадані процеси й події у навчальному та інтелектуальному житті КДА стали важливими віхами становлення вітчизняної бібліології як системи навчальних дисциплін. Чинність і суттєвість цих процесів та подій, можливість і необхідність їх розгляду в ідейно-методологічному, ме-

тодичному та структурно-організаційному аспектах визначили, своєю чергою базову структуру викладу бібліологічних курсів.

Усе це відкривало у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. нову добу в історії інтеграції Київської духовної академії до європейського духовного, наукового та культурно-освітнього контексту. Йшлося власне про входження православного духовно-академічного середовища у сформоване протягом названого історичного періоду поле культурно-конфесійної та методологічної взаємодії, головний наслідок якої – надзвичайно широкий підхід до осягнення світової та особливо християнської духовної та культурної спадщини – залишається актуальним дотепер.

1.5. УНІВЕРСИТЕТ СВ. ВОЛОДИМИРА В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ФІЛОСОФСЬКОЇ ОСВІТИ

Попри зростання уваги дослідників до історії університетської філософії на українських теренах, доводиться констатувати, що створення її цілісної картини є не лише далеким від завершення, а й досі перебуває на рівні спорадичних «замальовок». Така ситуація цілком зрозуміла з огляду на те, що університетська традиція філософування тривалий час залишалася на периферії вітчизняної історико-філософської науки, виявляючись об'єктом не стільки фахових студій, скільки тенденційних оцінок і перекручень. Очевидно, що її реконструкція потребує передусім ретельного вивчення тих філософських процесів, що відбувались у кожному з університетів, які постали на українських теренах у різні часи, в межах різних державних утворень і різних освітніх систем. Адже зрозуміло, що історія Харківського, Київського (Університету Св. Володимира) чи Новоросійського (нині Одеського) університетів, розташованих на землях, які опинились у складі Російської імперії, має іншу специфіку, ніж, скажімо, історія Львівського чи Чернівецького університетів, чие становлення відбувалося під егідою Австро-Угорської імперії. Крім того, на «обличчі» кожного із зазначених університетських осередків позначились особливості культурних локусів їх формування. Зважаючи на «наявність київської, львівської та ін. регіональних субкультур, що істотно впливали на результати філософської творчості діячів, представників цих культур»¹, варто взяти до уваги, що будь-яка спроба серйозного дослідження університетської філософії в контексті культури вимагає обов'язкового урахування її регіональної особливості та визначеності.

¹ Горський В. С. Філософія в контексті історії української культури // Феномен української культури: методологічні засади осмислення. – К.: Фенікс, 1996. – С. 207.

Разом з тим, причетність до певної системи освіти, підпорядкованість дії єдиних загальнодержавних статутів та інструкцій значною мірою уніфікує принаймні безпосередні, освітні функції університетської філософії, дає підставу говорити про певну модель університетської філософської освіти, що склалась у межах тих чи тих державних утворень. У цьому сенсі, попри всі регіональні особливості, діяльність філософських кафедр університетів, скажімо, Російської імперії має доволі виразне «спільне обличчя», створене уніфікованою системою університетської освіти й відповідністю одним і тим самим статутним вимогам ¹, за дотриманням яких держава стежила більш ніж пильно ². Отже, у спробі реконструкції тієї моделі університетської філософської освіти, яка функціонувала на наддніпрянських землях України у XIX – на початку XX ст., цілком доречно звернутися до історії найпотужнішого з вітчизняних осередків університетської філософії, що склався у київському Університеті Св. Володимира.

Університет Св. Володимира, як відомо, було відкрито 1834 р.: до його складу увійшло два факультети – філософський та юридичний. Той перший філософський факультет був зовсім не схожий на сучасні, адже об'єднував найрізноманітніші кафедри, у тому числі й далекі від філософії. На початку своєї історії він мав два відділення. До першого належали кафедри філософії, грецької словесності та старожитностей, римської словесності та старожитностей, російської словесності, загальної й російської історії та статистики. Друге відділення було представлено кафедрами чистої і прикладної ма-

¹ Варто зазначити, що система університетської освіти (так само, як і система духовної освіти) склалась на теренах Російської імперії на початку XIX ст. унаслідок освітніх реформ Олександра I, які увінчували процес одержавлення освіти, розпочатий ще у XVIII ст., і становили важливу складову комплексу заходів, спрямованих на централізацію державного управління. Виголошуючи справу народної просвіти «особливою державною частиною» й беручи на себе функції всебічної – від матеріальної до інтелектуальної і виховної – опіки нею, влада послідовно і методично втілювала у життя виплекану ідею уніфікації навчальних закладів і принципу єдиноначальності в керівництві ними. З часів олександрівських реформ освітянська справа в Росії стає частиною складного бюрократичного механізму держави. Викладання і навчання прирівнюються до державної служби, російський професор і російський студент мають відповідний чин у «Табелі про ранги». Зокрема, за час університетської «служби» російський професор встигав піднятися до рангу дійсного статського радника, що прирівнювався генеральському званню.

² Досить зазирнути до Статутів імператорських університетів і «Збірника розпоряджень по Міністерству народної просвіти», аби переконалися в тому, що жодна деталь університетського життя не залишилася поза пильним оком держави. Учебні плани, програми, змістовне наповнення курсів, іспити, присудження вчених ступенів, господарчі справи, зовнішній вигляд студентів і викладачів, – усе піддавалося державному контролю та регламентаціям.

тематики, астрономії, фізики і фізичної географії, хімії, мінералогії і геогнозії, ботаніки, зоології, технології, сільського господарства, лісознавства та архітектури. Звісно, таке розмаїття предметів у межах одного факультету гальмувало навчальний процес і зовсім не сприяло ані фаховій підготовці студентів, ані розвиткові наукових студій.

Щоправда, останніх від закладу, створеного із суто ідеологічною метою – утвердження у полонізованому «південно-західному краї» імперії «споконвічних російських начал», – ніхто й не вимагав. Програма-максимум тогочасних керманичів російської просвіти щодо Університету Св. Володимира полягала в тому, щоб «з університетських слухачів виходили добродішні, енциклопедично освічені й цілковито віддані російському урядові молоді люди, спроможні, за потреби, передати свої знання учням гімназії»¹. Тій самій меті підпорядковувалось і викладання філософських курсів – логіки, дослідної психології, моральної філософії «у поєднанні з природним правом» та історії філософії. Попри те, що «філософський цикл» було розраховано на всі чотири роки навчання й викладання його дисциплін передбачалось у доволі значному обсязі – від п'яти до десяти годин на тиждень, він мав, як і в інших університетах тогочасної Російської імперії, статус загальноосвітнього і був позбавлений фахового спрямування. Зокрема, історія філософії та логіка були обов'язковими предметами для всіх студентів університету (у тому числі відкритого 1841 р. медичного факультету); повний цикл філософських курсів опановувався студентами юридичного та першого відділення філософського факультетів.

Що ж до підготовки «філософів», то нею спеціально не займалися. Це й не дивно, з огляду на одвічний «дух підозри», яким овіяно процес утвердження філософії в російській системі «народної просвіти». Достатньо згадати не тільки узвичаєні у практиці першої половини XIX ст. репресивні заходи щодо окремих професорів університетських філософських кафедр, чия «неблагонадійність» вимірювалася прихильністю до тієї чи тієї «небезпечної» системи², а й неодноразові наміри взагалі вилучити філософію з університет-

¹ Шульгин В. История Университета Св. Владимира. – СПб., 1860. – С. 66.

² Зокрема, професора Московського університету Л. Мельмана було визнано божевільним і позбавлено кафедри за симпатії до кантівської філософії; професора Й. Б. Шада вигнано з Росії за популяризацію ідей Шеллінга; у ролі вигнанців з професорських посад опинилися П. Лодій (Санкт-Петербурзький університет), І. Давидов (Московський університет) та чимало інших.

ських програм. У 1850 р. російська влада, налякана поширенням «звабливих мудрувань» німецької філософії, що «має неодмінно посилити у зростаючому поколінні вже й тепер помітне охолодження до Віри, з якою нерозлучно поєднана... заснована на релігійному переконанні відданість престолу»¹, вдалася до безпрецедентних санкцій, зліквідувавши університетські кафедри філософії, звільнивши їх викладачів і обмеживши філософські курси «найменш шкідливими» логікою і психологією, читання яких було доручено благонадійним професорам богослов'я. Припинили своє існування і «неблагонадійні», в очах уряду, філософські факультети – внаслідок їх реорганізації в російських університетах з'явилися факультети історико-філологічні та фізико-математичні. Щоправда, практика 1850-х рр. дуже переконливо довела неефективність політики заборон. За браком належної філософської (передусім, історико-філософської) освіти, російське університетське студентство виявилось «обеззброєним» проти поширення ще небезпечніших вульгарно-матеріалістичних, позитивістських і нігілістичних поглядів, що з легкістю прищеплювалися до утилітарно-налаштованих молодих умів, принципово упереджених до «філософських мудрувань». Відтак, «просвіченим урядовцям» довелося знову згадати про «історію філософії, як науку, що... прояснює істини і руйнує забобони і прагнення до матеріалізму»². 1860 року було відновлено викладання цієї дисципліни, а разом з нею й університетські кафедри філософії. Згідно з прийнятим 1863 р. новим загальноросійським університетським статутом, їх було віднесено до класичного відділення історико-філологічних факультетів³, у межах яких вони і залишалися до радянських часів. Філософські дисципліни (історія філософії – давньої і новочасної, логіка та психологія) продовжували виконувати ту саму загальноосвітню функцію, що й у попередні часи. Разом з тим, на початку ХХ ст. на класичних відділеннях з'явилася й спеціалізація з філософії, а набуття останньою фахового статусу мало своїм наслідком суттєве розширення й урізноманітнення університетських філософських дисциплін.

Окреслена загальна «канва» розвитку університетської філософії повною мірою стосується й Університету Св. Володимира. Пиль-

¹ Цит. за: Бобров Е. А. Философия в России. Материалы, исследования, заметки. – Казань, 1901. – Вып. V. – С. 22.

² Там само. – С. 13.

³ Відтоді історико-філологічні факультети було структуровано за трьома відділеннями: класичним, слов'яноноруським та історичним.

ніша увага до його діяльності в царині філософської освіти дасть змогу конкретніше уявити її зміст і увиразнити деякі суттєві деталі.

Попри цілком світський характер російських університетів¹, у їхньому філософському становленні вагому роль відіграли духовні академії, що протягом багатьох років були справжньою «кузнею» кадрів для університетських кафедр філософії. Саме така роль у становленні філософської освіти в Університеті Св. Володимира належить і Київській духовній академії, вихованці якої забезпечували викладання тут усіх філософських дисциплін упродовж мало не півстоліття.

Зокрема, першим професором філософії став магістр богослов'я і словесних наук Орест Новицький (випускник КДА 1831 р.), який посів університетську кафедру восени 1834 р. Високий рівень володіння предметом, різнобічні знання, ораторська майстерність одразу принесли молодому викладачеві повагу і любов студентів. Його лекції з психології, логіки і стародавньої філософії «вирізнялися неабиякою ясністю і повнотою викладу й викликали великий інтерес у слухачів», виховуючи в них «здатність розуміти філософські твори і розмірковувати про абстрактні предмети з логічною послідовністю», сприяючи формуванню культури критичного мислення². Асистентом О. Новицького (або ж, за тодішньою термінологією – ад'юнктом) упродовж 1839–1844 рр. був магістр Київської духовної академії (1833), а згодом її професор, Петро Авсенев, який узяв на себе читання не лише обов'язкових історії новочасної філософії та «моральної філософії у поєднанні з природним правом», а й, кажучи сучасною мовою, спецкурсу «Історія душі», що знайомив студентів із новітньою німецькою психологією шеллінгіанської школи. У 1845 р. з курсу історії новочасної філософії розпочав свою багаторічну університетську діяльність ще один вихованець (1837) і професор КДА – Сильвестр Гогоцький.

Згадані діячі належали до тієї генерації філософів, що зросла у стінах Київської духовної академії у 1830-х рр. Їхнє становлення як

¹ Специфічною ознакою російських університетів, порівняно із західноєвропейськими, була відсутність богословських факультетів (виняток становив Дерптський – нині Тартуський – університет). Але тут існували «автономні» кафедри богослов'я, що не належали жодному з факультетів і заміщувалися духовними особами. Їх викладачі забезпечували викладання обов'язкових для вивчення студентами всіх факультетів догматичного і морального богослов'я.

² Чалий М. Із спогадів про університет та викладачів (30–40-ві роки XIX ст.) // З іменем Св. Володимира: Київський університет у документах, матеріалах та спогадах сучасників: У 2 кн. – К.: Заповіт, 1994. – Кн. 1. – С. 244.

викладачів і науковців відбувалось у процесі критичного осмислення здобутків новітньої німецької філософії, непересічне знання якої стало їх своєрідною «візитівкою». Завдяки цим фахівцям київська університетська філософія оминула період «товчіння» вольфіанських підручників: вихованці Академії знайомили студентську аудиторію з іменами Канта, Фіхте, Шеллінга, Гегеля, Баадера, Якобі, Шубарта та інших, демонструючи вдумливе ставлення до історико-філософських джерел і прищеплюючи цю навичку своїм слухачам. Відразу підносячи рівень викладання філософських дисциплін в Університеті Св. Володимира до високої фахової планки, ці філософи зазнавали, своєю чергою, позитивного впливу вільнішого, порівняно з духовно-академічним, університетського середовища. Адже попри те, що університетські кафедри так само вимагали від своїх професорів релігійно-морального благочестя і політичної благонадійності, їх регламентації не були такими жорсткими, як в академії. Крім того, університетська кар'єра була значно потужнішим стимулом для наукової діяльності у царині філософії – йдеться не тільки про наукові ступені магістра і доктора філософії, право на присудження яких мали лише університети, а й про підготовку філософських статей, монографій, підручників. Не випадково, що саме на університетські роки припадає розквіт наукової творчості згаданих філософів. Водночас характерно, що тематика і жанрова визначеність їхніх самостійних студій обумовлені передусім практикою викладання курсів логіки, психології, історії філософії. Згадаймо, наприклад, посібники Ореста Новицького з логіки та психології¹ або його чотиритомну працю «Поступовий розвиток стародавніх філософських учень у зв'язку з розвитком язичеських вірувань»², безпосередньо пов'язані з багаторічною викладацькою діяльністю у Київ-

¹ Див. його: *Руководство к опытной психологии*. – К., 1840; *Руководство к логике*. – К., 1841; *Краткое руководство к логике с предварительным очерком психологии*. – К., 1844.

² Див.: *Новицкий О. М. Постепенное развитие древних философских учений в связи с развитием языческих верований: В IV ч.* – К., 1860–1861. Через тридцять років після виходу книги Ореста Новицького Василь Розанов характеризував її як «єдину цілісну історію стародавньої філософії в російській науковій літературі» (*Розанов В. В. Заметки о важнейших течениях русской философской мысли в связи с нашей переводной литературой по философии // Вопросы философии и психологии*. – 1890. – № 3. – С. 6). 1915 року, підсумовуючи здобутки історико-філософського античознавства в Росії, Олександр Яценко особливо відзначав згадану працю київського професора, як «найбільш повний, змістовний і оригінальний російський курс загальної історії давньої філософії, цікаво й блискуче написаний» (*Яценко А. Русская библиография по истории древней философии*. – Юрьев, 1915. – С. 22). Твір О. Новицького високо оцінювали Павло Флоренський, Олексій Лосев, Георгій Флоровський, Дмитро Чижевський.

ському університеті. Так само, значна частина з написаного його колегою С. Гогоцьким у 1840-х рр. стимульована прагненням останнього отримати право викладання в Університеті Св. Володимира й необхідністю, у зв'язку з цим, захисту трьох дисертацій з філософії – *pro venia legendi* («Критичний погляд на філософію Канта»), магістерської («Про характер філософії середніх віків») і докторської («Діалектична система Гегеля, її достоїнства і вади»). Чимало з надрукованого С. Гогоцьким у 1850–1880-х рр. з історії філософії, психології, педагогіки є його університетськими лекціями¹.

Утім, хоч би якими досвідченими фахівцями й майстерними лекторами виявляли себе перші київські університетські викладачі філософії, хоч би яким високим був рівень їхньої філософської культури, сама освітня система тієї доби не створювала необхідного простору для розвитку університетської філософії. Адже система ця була *монологічною*, і якщо викладач опікувався своїм фаховим зростанням принаймні з обов'язку, то студент обмежувався, здебільшого, слуханням лекцій (відсутність на яких без поважних причин каралася карцером) і відповіддю на іспиті, до якого готувався за конспектами, або, в кращому разі, за рекомендованими посібниками (звернімо увагу, що обов'язкове систематичне вправління у письмових творах, узвичаєне в духовних академіях, у тогочасних російських університетах не практикувалося). Відсутність семінарських занять і діалогічного спілкування між викладачем і студентом аж ніяк не сприяла вихованню культури мислення у слухачів. Ба більше, вона створювала певну прірву між тими, хто стояв за кафедрою і тими, хто сидів за партами. Якщо семінарист, вступаючи до духовної академії, вже мав певний рівень філософської, у тому числі й історико-філософської, підготовки (причому в деяких семі-

¹ Див. його: Об историческом развитии воспитания у примечательнейших народов древнего мира. – К., 1853 (те саме – СПб., 1854); Введение в педагогику // Журнал Министерства народного просвещения. – 1855. – № 4; О развитии чувствительных способностей в педагогическом отношении // Там само. – 1855. – № 10; О развитии познавательных способностей в педагогическом отношении // Там само. – 1857. – №№ 3; 4; Введение в историю философии. – К., 1872; Философия XVII и XVIII веков в сравнении с философией XIX в. и отношение той и другой к образованию: В 3-х вып. – К., 1878–1884; О различии между воспитанием и образованием в древние и новые времена. – К., 1874; Краткое обозрение педагогики или науки воспитательного образования. – К., 1879 (2-ге доп. вид. – К., 1882); Программа психологии: В 2-х вып. – К., 1880–1881 та ін. Особливо відзначимо той факт, що С. Гогоцький є автором першої російськомовної п'яти томної філософської енциклопедії (див. його: Философский лексикон. – К., 1857–1873) і філософського словника (див. його: Филос. словарь или краткое объяснение филос. и других научных выражений, встречающихся в истории философии. – К., 1876).

наріях цей рівень був доволі високим), то вчорашній гімназист опановував в університетській аудиторії цілком нову для себе науку, – адже викладання філософських курсів у світських середніх закладах, дозволене на початку XIX ст., дуже скоро було скасоване. Якщо ж узяти до уваги, що тодішній філософський факультет, як зазначено вище, підготовкою власне філософських кадрів не опікувався, то не дивно, що поповнення останніх здійснювалося завдяки духовним академіям; і такий стан справ зберігався навіть у 1860-ті рр. Слід визнати: хоч би якими недоліками страждало вивчення філософських дисциплін у духовній школі, його рівень значно перевищував рівень школи світської мало не до кінця XIX ст.

Варто враховувати і той факт, що в перші десятиліття історії Університету Св. Володимира «загальний рівень розумового розвитку студентів був невисоким. Наукові прагнення, любов до науки і захоплення нею становили рідкісний виняток»¹. Серед студентів переважали польські шляхтичі, відомі систематичним відвіданням радше світських салонів, аніж університетських аудиторій. Водночас в університеті квітнув дух релігійного вільнодумства, навіть відвертого атеїзму, і викоринити його не були спроможні ні обов'язкове вивчення трирічного богословського курсу (його протягом багатьох років читав колишній професор Київської духовної академії Іван Скворцов), ні обов'язкові, під загрозою карцеру, говіння. Деякі студенти не приховували своїх антирелігійних настроїв навіть на іспитах з богослов'я, яке для багатьох ототожнювалося з «халдейщиною». Відтак не дивно, що лекції філософів-теїстів, якими були і О. Новицький, і П. Авсєнев, і С. Гогоцький, навіювали на студентів лише «трансцендентальну нудьгу» і сприймалися як тягар, який потрібно донести до іспиту, щоби потім позбутися його назавжди.

Надзвичайно негативний вплив на розвиток київської університетської філософії справили згадані вище урядові санкції 1850 р. Після закриття кафедри філософії університет втратив одного з найкращих своїх професорів – О. Новицького, який був змушений обійняти посаду цензора. С. Гогоцький, подолавши всі перепони на шляху до університетської професорської посади і здобувши того ж таки 1850 р. ступінь доктора філософії, мав задовольнитися новоствореною кафедрою педагогіки. Натомість І. Скворцову довелося

¹ Романович-Славатинський О. Із спогадів про Київський університет і його викладачів у 1843–1854 роках // З іменем Св. Володимира: Київський університет у документах, матеріалах та спогадах сучасників. – Кн. 1. – С. 174.

десять років поспіль опікуватися не лише богословськими курсами, а й логікою і психологією, здійснюючи їх читання за програмою, затвердженою Св. Синодом, і систематично надсилаючи «на перевірку» синодального відомства конспекти своїх лекцій. Не справляючи особливе враження на університетське студентство як богослов¹, ще менше симпатій викликав І. Скворцов як викладач «божественних» логіки та психології²: «Університетська молодь, – згадував з гіркою іронією М. Володимирський-Буданов, – втратила керівництво серед тих блукань думки, які, за неунікності психічного закону, спостигають вік юнацтва; вона або сама шукала шляху в пітьмі, не завжди знаходячи щасливий вихід, або віддавалася керівництву псевдомислителів, що заманювали до себе пласкою ясністю своїх поглядів»³.

Загалом, 1850-ті рр. виявилися найпохмурішим періодом у житті Університету Св. Володимира. Зусилля тодішнього попечителя, генерал-губернатора Дмитра Бібікова, були спрямовані на запровадження у «нірситеті», як він його називав, системи тотального наклепництва і казарменної дисципліни: «...за незастібнутий гудзик іноді виключали з університету, казеннокоштных медиків віддавали у фельдшери, а словесників – у вчителі повітових училищ»⁴. Водночас у студентів цілеспрямовано виховували не ревне ставлення до науки, а звичку до гультьяйства⁵ – за пустощами і більярдом не залишалося часу на політику, а саме цього і прагнула університетська адміністрація тієї доби.

Ситуація починає змінюватися лише наприкінці 1850-х рр., з приходом на посаду попечителя Київського учбового округу відомого науковця і громадського діяча Миколи Пирогова, який спромігся за доволі короткий час прищепити університетові дух реформ,

¹ Див.: Романович-Славатинський О. Із спогадів про Київський університет і його викладачів у 1843–1854 роках. – С. 171.

² Вже сама методика викладання, обрана І. Скворцовим, сприяла успішному знищенню будь-яких паростків філософського інтересу серед залишків студентів: «Повторенням вивченого займався професор спочатку від п'ятнадцяти до шістнадцяти разів на рік; а потім з трьох годин лекцій став постійно використовувати одну на репетицію вивченого у двох попередніх. Після кожної лекції з незмінною акуратністю викладач видавав студентам записки з цієї лекції, обсяг яких майже ніколи не перевищував одного аркушу» (Шульгин В. История Университета Св. Владимира. – С. 109).

³ Владимирский-Буданов М. История императорского Университета Св. Владимира в царствование императора Николая Павловича. – К., 1884. – С. 553.

⁴ Див.: Романович-Славатинський О. Із спогадів про Київський університет і його викладачів у 1843–1854 роках. – С. 174.

⁵ Див.: Там само. – С. 175.

повагу до науки і культури, демократичні настрої. За тих же часів починається «відлига» у ставленні до репресованих філософських наук і з боку уряду. Завдяки доволі ліберальному університетському Статуту, затвердженому 1863 р., перед «реанімованими» філософськими кафедрами відкрилися нові перспективи для розвитку.

Серед змін, внесених, за Статутом 1863 р., до навчальних планів Університету Св. Володимира, особливо відзначимо запровадження практичних занять з усіх дисциплін, що мали відбуватися за планами і програмами, складеними викладачами і схваленими факультетською радою. Ці заняття, залежно від обраної форми, могли полягати: «1) у наукових бесідах студентів під керівництвом викладачів; 2) в усному викладі студентами якоїсь частини науки, за одним або кількома класичними творами; 3) у письмових відповідях, написаних в аудиторії на запропоновані викладачем питання; 4) у розборі й тлумаченні джерел; 5) у творах на теми, запропоновані викладачами або обрані самими студентами; 6) у практичних розвідках і дослідженнях, здійснених під керівництвом професорів у лабораторіях, клініках тощо»¹. Відповідно до згаданого Статуту, в університеті запроваджувалися щорічні студентські конкурси на кращий науковий твір за запропонованими факультетами темами, переможці яких нагороджувалися золотими й срібними медалями або почесними відгуками. Твори, відзначені золотою нагородою, друкувалися коштом університету. Активна участь студентства у наукових студіях заохочувалася преміями або спеціальними стипендіями. Значно сприяли розвиткові київської університетської науки отримані на початку 1860-х рр. дозвіл на відкриття наукових товариств і право на власну цензуру та безподаткове виписування з-за кордону навчальних засобів, поновлення ввезення наукової літератури й періодики (підлягали розглядові цензури), заснування наукового журналу «Университетские известия» (виходив у Києві впродовж 1861–1919 рр.), власної типографії, книгарень та ін.

Хоч би яким упередженням було ставлення до філософії з боку уряду, нові започаткування відкривали неznані раніше можливості для розвитку університетської філософії. Викладання філософських курсів в університетах – і це, мабуть, найголовніше, – втрачало суто монологічний характер. Практичні заняття поставали повноправною частиною навчального процесу поряд із традиційними

¹ Правила для учащихся в Университете Св. Владимира // Университетские известия. – 1863. – № 11. – С. 10 (§ 37).

лекціями, і це налаштовувало студентство на необхідність самостійної роботи. Значним стимулом для філософської та історико-філософської творчості ставали і згадані конкурси студентських творів. Одна біда – виявилось, що для реалізації окреслених перспектив катастрофічно бракує як викладацьких, так і студентських кадрів. Адже від урядового терору 1850-х рр. постраждали не тільки викладачі філософії: постраждав загальний освітній і культурний рівень суспільства.

Для Університету Св. Володимира проблема кадрового забезпечення філософських курсів виявилася доволі гострою, адже Київська духовна академія, віддавши найкращих своїх вихованців 1850-х рр. (Памфіла Юркевича та Матвія Троїцького) іншим університетам, цього разу зарадити в її розв'язанні не могла. Власне кажучи, філософські курси в Університеті Св. Володимира 1860-х рр. не припинили свого існування фактично завдяки добрій волі й неймовірній працездатності Сильвестра Гогоцького, який узяв на себе викладання всіх філософських дисциплін в університеті (причому безоплатно), залишивши за собою обов'язки професора педагогіки.

Разом з тим, пенсійний вік С. Гогоцького, на плечі якого лягло викладання педагогіки, логіки, психології, історії давньої та нової філософії, змушував до пошуку нових викладачів. Але знайти філософа-фахівця за доби філософів-памфлетистів було справою нелегкою¹. Призначений після дворічного стажування за кор-

¹ Через одвічний брак кваліфікованих філософських кадрів професори тогочасних університетів і духовних академій працювали, як правило, мало не до останніх днів, або принаймні доти, доки дозволяло здоров'я. Так було і з С. Гогоцьким. Формально вийшовши у відставку наприкінці листопада 1867 р. (по завершенні тридцятирічного терміну служби), він фактично не припиняв викладацької діяльності, працюючи за наймом, адже замінити його за кафедрою було непростю справою. У січні 1869 р., за наказом міністра народної освіти, С. Гогоцького знову офіційно поновляють у статусі університетського ординарного професора філософії. Не обійшлися без нього і через наступні п'ять, десять, п'ятнадцять років. Звертаючись наприкінці 1884 р. із клопотанням до міністра про чергове п'ятирічне подовження служби заслуженого ординарного професора Сильвестра Гогоцького, тодішній попечитель Київського учбового округу писав (як архівний документ, зачитуємо мовою оригіналу): «В настоящее время русских ученых, обладающих основательными познаниями в философии и строго научными методами исследования, почти нет, так что если бы г. Гогоцкий оставил занимаемую им кафедру, то весьма трудно было бы найти достойного ему преемника. Сверх того, историко-филологический факультет Университета св. Владимира состоит наполовину из доцентов, не имеющих высших ученых степеней, а потому оставление на дальнейший срок службы проф. Гогоцкого, знакомого с высшими задачами и преданиями Университета, крепкого опытом долголетней жизни и мысли, особенно дорого и важно для устройства и доброго правления сего факультета в будущем» (див.: Дело Управления Киевского Учебного Округа об оставлении заслуженного сверхштатного ординарного профессора Университета Св. Владимира Гогоцкого в настоящей должности еще на пять лет. 1883 г. // ЦДАІАК. – Ф. 707. – Оп. 49. – Од. зб. 82. – Арк. 23).

доном і захисту магістерської дисертації доцентом київської університетської кафедри філософії Микола Скворцов (вихованець Московського університету) затримався на посаді лише на три роки (1868–1871), причому мало не половину з них провів у закордонному науковому відрядженні. Справжня підмога С. Гогоцькому прийшла аж 1876 р. – в особі нового приват-доцента, випускника Московського університету Олексія Козлова.

Неординарна особистість О. Козлова, його філософська ерудиція і творча вдача швидко здобули симпатії київського студентства, а численні гострі статті й змістовні праці, кількість яких зростала з року в рік¹, уже на зламі 1870–1880-х рр. зробили його ім'я відомим і авторитетним у російських філософських колах². Жодна із серйозних філософських дискусій тієї доби не обходилася без участі цього науковця (після захисту в 1884 р. докторської дисертації – ординарного професора), видавця й автора першого на теренах імперії філософського часопису («Философский трехмесячник». – К., 1885–1887), непересічного мислителя, якого по праву вважають першим яскравим представником російського персоналізму.

В Університеті Св. Володимира Олексій Козлов читав курси логіки та історії філософії³ – читав із неодмінним успіхом, що вже саме по собі слід вважати неабиякою подією за доби позитивістського нехтування філософією, надзвичайно популярного у студентських колах. Оцінюючи тогочасну ситуацію як «занепад» філософії, О. Козлов вважав головною метою своєї діяльності і за кафедрою, і в кабінеті утвердження в суспільній свідомості значущості й необхідності філософії та філософської освіти. Один із найважливіших засобів для досягнення цієї мети він убачав у вивченні історії філософії, докладаючи чимало зусиль для пробудження інтересу до

¹ Див. його: *Философия бессознательного* Эд. Гартмана: В 2 т. – М., 1875; *Философские этюды*. Ч. 1. – СПб., 1876; *Философия как наука*. – К., 1877; *Философия действительности, изложение системы Дюринга*. – К., 1878; *Метод и направление философии Платона*. – К., 1880; *Генезис теории пространства и времени Канта*. – К., 1884; *Очерки из истории философии*. – К., 1887; *Религия* гр. Л. Н. Толстого: В 2 ч. – СПб., 1888 та ін.

² Микола Бердяєв вважав його одним з найвизначніших університетських філософів Росії (див.: *Бердяев Н. А. Русская идея // О России и русской философской культуре*. – М.: Наука, 1990. – С. 186).

³ На початку й у середині 1880-х рр. на вивчення філософських дисциплін в Університеті Св. Володимира відводилося вісім годин на тиждень (по три години – історія філософії та психологія; дві години – логіка) (див.: *Обозрение преподавания в Университете Св. Владимира в первом полугодии 1884–1885 учебного года // Университетские известия*. – 1884. – № 12. – С. 380–381).

неї у студентській аудиторії. Саме О. Козлову зобов'язане київське студентство 1880-х років (та й не лише студентство, якщо згадати численні публічні виступи професора) ґрунтовним знайомством із найновітнішими течіями та тенденціями у західноєвропейській філософії.

У 1887 р. тяжка хвороба примусила Олексія Козлова залишити викладання. Роком раніше пішов з університету, майже втративши зір, і С. Гогоцький. Кафедру філософії посів Олексій Гіляров, з діяльністю якого пов'язані наступні три десятиліття у розвиткові університетської філософії в Києві.

Випускник і професорський стипендіат Московського університету, О. Гіляров прийшов до Університету Св. Володимира, вже маючи певний досвід викладацької роботи, у тому числі на посаді університетського приват-доцента, але саме в Києві розкрився, повною мірою, його талант як мислителя і педагога. Впродовж тридцятирічної діяльності, крокуючи щаблями академічної кар'єри (від приват-доцента – до заслуженого професора), О. Гілярову довелося прочитати чимало різноманітних курсів логіки, психології, педагогіки, викладати власні філософські погляди у спецкурсі «Світлої і радісної філософії», але головним предметом його університетської діяльності завжди була історія філософії. Важко підрахувати кількість прочитаних ним загальних і спеціальних курсів, проведених практичних занять, прорецензованих студентських творів, підготовлених професорських стипендіатів, але можна, зазирнувши в університетські звіти кінця 1880–1890-х рр., дізнатись, як поглиблюється й урізноманітнюється викладання історії філософії в Університеті Св. Володимира з приходом саме цього викладача.

Упродовж перших п'яти років, коли О. Гіляров залишався єдиним викладачем філософських дисциплін в університеті, їх читання відбувалося за традиційною схемою – історія філософії, логіка, психологія (кожен курс по три лекційні години на тиждень). Загальний курс історії філософії вивчався впродовж двох років (рік – історія давньогрецької філософії, рік – історія середньовічної і нової філософії). Лекції супроводжувалися практичними заняттями, які полягали, наприклад у 1891–1892 рр., у читанні й аналізі фрагментів давньогрецьких філософів, уривків з Платона, Аристотеля та пізніших грецьких філософів, вивченні «Критики чистого розуму» Канта (звернімо увагу, що останній практикум проводився

щотижнево впродовж року)¹. З приходом на кафедру 1892 р. молодого приват-доцента, випускника Новоросійського і професорського стипендіата Московського університетів Георгія Челпанова, який узяв на себе читання логіки та психології, Олексій Гіляров дістає змогу цілковито зосередитися на історико-філософському курсі, який викладає в обсязі шести годин на тиждень: від третини до двох третин цього часу припадає на практичні заняття. Наприклад, вивчення фрагментів досократиків чи «Бенкету» та «Держави» Платона тривало протягом року по дві години щотижня; «Метафізика» Аристотеля, філософія Канта, твори Шопенгауера і Гартмана опановувалися в обсязі одної години на тиждень упродовж року. Такі поглиблені практичні заняття стосувалися звісно не всіх, а лише студентів-класичників, але відвідувати їх міг кожен охочий. Натомість слухання загальних історико-філософських курсів було обов'язковим для студентів усіх факультетів. Причому для більшості цей обов'язок був приємним: «У лекціях О. М. Гілярова з історії філософії, – згадував Валентин Асмус, – чарівне враження справляв бездоганно високий інтелектуальний смак, естетична довершеність думки і слова, позбавлена будь-якої метушливості та похвальби вишуканість»². А ось як передає неповторну атмосферу гіляровських лекцій Костянтин Паустовський: «Як тільки О. Гіляров починав говорити, ми, студенти, вже нічого не помічали довкола. Ми стежили за неясним бурмотінням професора, зачаровані дивом людської думки. Гіляров розкривав її перед нами неквапливо, майже сердячись. Великі епохи перегукувались одна з одною. Нас не полишало відчуття, що майже неможливо встежити, де закінчується філософія і починається поезія, а де поезія переходить у звичайне життя... Гіляров просто гримав на нас, він наказував не заривати наших здібностей у землю. Треба диявольськи працювати над собою, видобувати з себе все, що в тобі закладено. Так досвідчений диригент відкриває в оркестрі всі звуки і змушує найупертішого оркестранта довести до повного вираження кожен інструмент»³.

¹ Див.: Обозрение преподавания в Университете Св. Владимира в весеннем и осеннем полугодии 1891–1892 учебного года // Университетские известия. – 1891. – № 8. – С. 1.

² Асмус В. Ф. Философия в Киевском университете в 1914–1920 годах (Из воспоминаний студента) // Вопросы философии. – 1990. – № 8. – С. 96.

³ Паустовский К. Беспокойная юность // Паустовский К. Далекіе годы. Беспокойная юность. – К.: Дніпро, 1987. – С. 271.

Навчатись у О. Гілярова було справою нелегкою, але вельми корисною. Від своїх студентів він вимагав передусім бездоганного знання першоджерел і самостійності міркувань. Професор був непримиренним щодо відповідей з чужих слів і запозичених із підручників шаблонних суджень. Скептичний і стримано іронічний настрій його лекцій, майстерне викриття суперечностей, в яких народжується і розвивається філософська думка, виховували у слухачів тверезе критичне ставлення до всіх без винятку вчень. «Я думаю, – писав згодом Павло Блонський, – О. Гіляров відіграв велику роль у тому, що я не записався ні в чиї послідовники; він виховував хороший філософський смак, і це завадило мені записатись у послідовники десятирядної сучасної філософської дрібноти. Але він так само розвивав дужий критицизм щодо найзначніших філософів, отже я не міг бути ні юмістом, ні кантіанцем, ні гегельянцем. Коли в Москві я зустрівся з Л. М. Лопатіним, глибоко догматичним розумом, я часто думав: яке щастя, що у студентські роки я навчався у О. М. Гілярова, а не у Л. М. Лопатіна»¹.

Позитивні зрушення у викладанні філософії в Університеті Св. Володимира у 1890-х рр. пов'язані з діяльністю не лише Олексія Гілярова, а й Георгія Челпанова, чий п'ятнадцятирічний київський період творчості (1892–1907) виявився чи не найпліднішим у його житті. Твердження Василя Зеньковського про те, що «в Києві в увесь шир розгорнулася філософська обдарованість Челпанова»², є цілком справедливим, адже саме за роки сумлінної праці в Університеті Св. Володимира він захистив магістерську і докторську дисертації, написав найголовніші праці, створив підручники з філософії («Елементарний курс філософії», витримав десять видань), логіки («Підручник логіки», дванадцять видань, останнє 1947 року в українському перекладі), психології («Підручник психології», п'ятнадцять видань).

Знаний науковець і талановитий педагог, Г. Челпанов закарбувався у пам'яті своїх студентів передусім як «видатний викладач філософських дисциплін»³, «для того часу новий тип професора»⁴ – не просто досвідчений фахівець і блискучий лектор, а осо-

¹ Блонский П. П. Мои воспоминания. – М.: Педагогика, 1971. – С. 60–61.

² Зеньковский В. В., *прот.* История русской философии: В 2 т. – 2-е изд. – Париж: YMCA-Press, 1989. – Т. 2. – С. 235.

³ Його ж. Памяти проф. Г. И. Челпанова // Путь (Париж). – 1936. – № 50. – С. 53.

⁴ Бердяев Н. А. Самопознание (Опыт философской автобиографии). – М.: Книга, 1991. – С. 125.

бистість, що вирізнялася «широтою і різноманітністю інтересів», відкрита до спілкування і діалогу. Недарма колишній київський студент Микола Бердяєв, не надто щедрий на похвали щодо «професорської» філософії, з теплотою згадував Георгія Челпанова як першого філософа, якого він зустрів у житті, і його гостинну оселю з «журфіксами по суботах» – своєрідний «інтелектуальний центр», тяжіння якого відчували і Лев Шестов, і Сергій Булгаков ¹. «Попри те, що він був передусім професор, учитель і філософія його була дуже академічною за своїм типом, у ньому (Г. Челпанові. – М. Т.) не було затхлості, яка досить часто зустрічається у професорському середовищі» ², – ця бердяєвська характеристика видається більш ніж промовистою. Лекційні курси Г. Челпанова з логіки, психології, філософської пропедевтики збирали переповнені аудиторії – послухати їх приходили студенти не лише історико-філологічного, а й інших факультетів.

Утім, викладацька діяльність Г. Челпанова в Університеті Св. Володимира аж ніяк не обмежувалася лекціями. Левову частку її становила робота із студентами. Г. Челпанов, вочевидь, належав до того типу, який Ф. Ніцше влучно називав «пастухом» у філософії. Монолог не задовольняв його філософського пафосу – він потребував діалогічного спілкування, в якому реалізовувалися його педагогічний талант і невгамовне прагнення істини: «Працюючи з учнями і для них, Г[еоргій] І[ванович] завжди шукав відповіді на поставлені запитання – і для себе – звідси виходили ті осяяння, які спалахували зустрічним вогнем в його учнях» ³.

Тож не дивно, що вже в перші роки викладання Г. Челпанова в Університеті Св. Володимира навколо нього згуртувалися студенти, які цікавилися філософською проблематикою. Саме для них в осінньому семестрі 1894–1895 навчального року він розпочав «практичні заняття з філософії, що мали на меті систематичне вивчення цілих її розділів» ⁴. Шість занять, що відбулися того року, було присвячено критиці філософського матеріалізму. 1896–1897 навчального року практичні заняття у Г. Челпанова набувають

¹ Його ж. Памяти Георгия Ивановича Челпанова // Путь (Париж). – 1936. – № 50. – С. 56.

² Там само. – С. 57.

³ Зеньковский В. В. Памяти проф. Г. И. Челпанова. – С. 55.

⁴ Челпанов Г. И. Отчет о деятельности Психологической семинарии при Университете Св. Владимира за 1897–1902 гг. // Университетские известия (Киев). – 1903. – № 3. – С. 1.

більш камерного характеру – участь у них беруть уже тільки члени «психологічного гуртка», що обговорюють на своїх закритих засіданнях (кількість яких збільшується до шістнадцяти) актуальні проблеми психології та питання свободи волі¹. Мабуть, тоді ж і народжується ідея надати гурткові, так би мовити, «офіційного» статусу.

Відтак, восени 1897 р. професори Г. Челпанов і О. Гіляров виступають з ініціативою створення при університетській кафедрі філософії Психологічної семінарії, обґрунтовуючи її необхідність невинним зростанням практичного і теоретичного значення психології для педагогіки, юриспруденції, медицини, для вироблення правильного філософського світогляду². Ініціативу підтримав міністр народної освіти, і 29 грудня 1897 р. Університет Св. Володимира дістав дозвіл на відкриття семінарії, яку невдовзі було облаштовано в окремому помешканні. Для семінарії було придбано прилади, необхідні для занять з експериментальної психології, а її учасники зібрали власну бібліотеку.

Слід особливо відзначити, що університетська Психологічна семінарія не мала стосунку до навчального процесу – тут маємо справу з цілком неформальною ініціативою, яка знайшла розуміння і необхідну фінансову підтримку передусім з боку університетського керівництва. Всі інші питання, пов'язані з діяльністю семінарії, розв'язували її члени та керівник Г. Челпанов. Що ж до організації роботи Психологічної семінарії, то на деяких моментах варто зупинитись окремо.

Участь у роботі челпанівської семінарії, як уже зрозуміло, була справою вільного вибору і бажання студентів. Та не лише бажання: вступ до семінарії визначався певними правилами. Навесні оголошували теми, розглянути які передбачалось у новому навчальному році. Той, хто збирався стати членом семінарії (а ним міг бути студент будь-якого факультету), мусив ознайомитися з розділом філософії, вивчення якого передбачалося; написати невеличкий твір на одну із запропонованих тем; продемонструвати знання німецької мови, необхідне для опрацювання першоджерел. Отже, «потрапити у семінар до Г. І. Челпанова було нелегко, оскільки він приймав ви-

¹ Челпанов Г. И. Отчет о деятельности Психологической семинарии при Университете Св. Владимира за 1897–1902 гг. – С. 2.

² Див.: Дело об учреждении при кафедре философии Университета Св. Владимира Психологической семинарии // ЦДІАК. – Ф. 707. – Оп. 148. – Спр. 55. – Арк. 2.

багливо... і це було своєрідною відзнакою. «Член Психологічної семінарії» звучало гордо і було ніби патентом на належність до розумової аристократії студентства»¹. Кількість студентів, прийнятих до семінарії, не мала, за задумом Г. Челпанова, перевищувати двадцяти п'яти, проте насправді число семінаристів в окремі роки сягало тридцяти чотирьох². Чимало засідань Психологічної семінарії були відкритими, до участі в них запрошували всіх охочих.

Архівні джерела і спогади «семінаристів» дають змогу із значною часткою вірогідності реконструювати «сценарій», за яким відбувались їхні зустрічі. Щотижня учасники Психологічної семінарії збирались увечері у своїй «оселі» й заслуховували доповідь на визначену й оголошену Г. Челпановим тему. Теми (з відповідним переліком літератури, яку належало опанувати) заздалегідь розподілялись між «семінарстами» з урахуванням їхніх інтересів і побажань. Наскільки ґрунтовно готувалися до виступів доповідачі, можна уявити з тих окремих рефератів і підготовчих матеріалів до них, що зберігаються сьогодні в Інституті рукопису Національної бібліотеки України ім. В. Вернадського³. Не менш ретельно готували свої виступи й обидва опоненти з числа «семінаристів». Після їх заслуховування починалося вільне обговорення, що «часто набувало форму жвавих, подекуди навіть запальних дебатів»⁴.

Що ж становило предмет цих ґрунтовних доповідей і жвавих дискусій? Сама назва – «Психологічна семінарія» – наводить на думку, що її члени переймалися виключно проблемами психології. Проте враження це оманливе. Прихильне ставлення до експериментальної психології не заважало Г. Челпанову глибоко відчувати й стверджувати внутрішній зв'язок філософії та психології і виділяти поряд із конкретними психологічними дослідженнями у фізіології, психіатрії, зоології тощо, поряд з окремими галузями психологічного знання – «психологію у власному сенсі», «психологію

¹ *Блонский П. П.* Мои воспоминания. – С. 62.

² Див., наприклад: *Психологическая семинария в 1901–1902 гг.* // ІР НБУВ. – Ф. 33. – № 3288. – Арк. 1.

³ Див., зокрема: *Маслов С. И.* Учение Канта о свободе воли. Реферат для «Психологического семинария» Г. И. Челпанова в Университете Св. Владимира. 1901–1903 // Там само. – Ф. 33. – № 3559; *Його ж.* О реальности пространства и времени по Канту (изложение «Трансцендентальной эстетики»). Реферат для «Психологического семинария» Г. И. Челпанова в Университете Св. Владимира. 1902 // Там само. – № 3562; *Його ж.* Конспекты самостоятельной работы по философии. 14 тетрадей // Там само. – № 3558.

⁴ *Холодный Н.* Воспоминания и мысли натуралиста // 3 іменем Св. Володимира: Київський університет у документах, матеріалах та спогадах сучасників. У 2 кн. – Кн. 2. – С. 322.

теоретичну, загальну або ж філософську», таку, що досліджує «основні закони духу», оперуючи філософськими поняттями¹. Хто б не займався дослідженням окремих галузей психічних явищ, «система психології, – на переконання Г. Челпанова, – повинна перебувати в руках психологів-філософів... психологія не повинна віддалятися від філософії; навпаки, вона повинна дістати тісніший зв'язок із нею. Інакше кажучи, психологія повинна залишатися філософською наукою, адже її зв'язок із філософією є природним і необхідним»².

Зважаючи на зазначене, стає зрозумілим, чому проблеми злободенної емпіричної психології посідали у предметному полі Психологічної семінарії, як свідчить тематика її засідань, дуже скромне місце. Її головною метою – метою Г. Челпанова, що прагнув виховати у своїх учнях «психологів-філософів», – було поглиблене і систематичне вивчення філософії. Звідси увиразнюється та фундаментальна роль, яка відводилась у заняттях «семінаристів» питанням етики і гносеології. Разом із проблемами психології вони утворювали трирічний цикл у такий спосіб, щоб кожен студент, працюючи в семінарії, зміг поглибити, шляхом самостійної роботи, свої знання з найважливіших філософських дисциплін.

Приміром, у 1898–1899 навчальному році засідання Психологічної семінарії було присвячено проблемам психології (зокрема, ретельно розглядалася психологія Вундта, питання предмета і методу психології та ін.). Протягом двох наступних навчальних років «семінаристи» студіювали найновіші вчення про душу, кантівську гносеологію (останній було присвячено дванадцять засідань), основні проблеми теорії пізнання, детально обговорювали питання про реальність світу. У 1901–1902 навчальному році тематика доповідей зосереджувалася навколо основних проблем етики, в тому числі в їх сучасних інтерпретаціях³. 1902–1903 навчальний рік та осінній семестр 1903–1904 рр. знову присвячувалися гносеологічній проблематиці – розглядалися основні напрями теорії пізнання і проблема причинності. Весною 1903–1904 навчального року предметом занять було питання про взаємодію між фізичними і психічними явищами, що розглядалося шляхом аналізу новітніх

¹ Челпанов Г. И. Об отношении психологии к философии // Челпанов Г. И. Психология. Философия. Образование. – М.: Моск. психолого-социальный ин-т; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. – С. 331.

² Там само. – С. 332.

³ Див.: Челпанов Г. И. Отчет о деятельности Психологической семинарии при Университете Св. Владимира за 1897–1902 гг. – С. 3–10.

психологічних і філософських учень. Наступного року студіювали основні питання теорії пізнання. Восени 1906–1907 рр. обговорювали проблему обґрунтування етики¹.

Слід особливо відзначити, що, попри відсутність серед дисциплін, які вивчали у челпанівській семінарії, історії філософії, і проблематика, і самі обговорення мали тут виразний історико-філософський характер, що сприяло не лише зануренню в коло актуальних філософських і психологічних проблем, а й поглибленню історико-філософської освіти «семінаристів». Аби пересвідчитись у цьому, досить пильніше придивитися до тематики доповідей, виголошених, наприклад, під час вивчення кантівської гносеології – «Поняття апріорності у Канта», «Аналіз аргументів Канта про апріорність простору», «Трансцендентальне пояснення простору у Канта», «Вчення Канта про час», «Про дві перші антиномії Канта», «Про ставлення Канта до Юма» та ін.² А ось питання, що були запропоновані для обговорення проблеми причинності (осінній семестр 1904–1905 рр.): «Вчення про причинність у Декарта», «Вчення про причинність у Спінози», «Теорія пізнання Юма», «Вчення про причинність у Юма», «Вчення про причинність у Канта», «Як Кант розумів Юма?», «Про причинність у кантіанців»³. Такий само історико-філософський характер мало й обговорення питання про обґрунтування етики: «Обґрунтування етики у Гюйо», «Етична система Володимира Соловйова», «Обґрунтування етики трансцендентального ідеалізму», «Гартман і його моральна філософія», «Етична система Вундта», «Про етику Шопенгауера» та ін.⁴

Ефективність і наукова продуктивність діяльності Психологічної семінарії завдячують, без сумніву, активною й найбезпосереднішою участю в її роботі самого Г. Челпанова. Уникаючи ролі «весільного генерала», він, так само як і його вихованці, виступав із доповідями, сперечався з юними опонентами, підтримував дискусії. До цього слід додати постійну координацію й організацію

¹ Див.: *Його ж.* Отчет о деятельности Психологической семинарии при Университете Св. Владимира за 1902–1906 гг. // Труды Психологической семинарии при Университете Св. Владимира. – К., 1907. – Т. 1. – Вып. 4. – С. 1–11.

² Див.: *Його ж.* Отчет о деятельности Психологической семинарии при Университете Св. Владимира за 1897–1902 гг. – С. 4–6.

³ Див.: *Його ж.* Отчет о деятельности Психологической семинарии при Университете Св. Владимира за 1902–1906 гг. – С. 7.

⁴ Див.: Там само. – С. 11.

роботи семінарії, видання численних бібліографічних оглядів з тієї проблематики, що розглядалася на її засіданнях¹. Зважаючи на величезну завантаженість Г. Челпанова як викладача і дослідника (досить згадати його докторську дисертацію, захищену 1904 року, величезну кількість наукових публікацій, цілу низку підручників, підготовлених на зламі ХІХ–ХХ ст.), не можна не оцінити всю міру самовідданості, натхненності, працелюбності, з якою ця дивовижна людина віддавала себе вихованню молодії генерації, на ділі доводячи щирість свого переконання: «реальну філософську освіту може давати тільки університет»².

Мабуть, важко перебільшити роль челпановської Психологічної семінарії у поглибленні філософської та історико-філософської освіти київського університетського студентства, у піднесенні його філософської культури. Досить згадати лише те значення, яке мала участь у роботі семінарії у фаховому становленні Густава Шпета, Василя Зеньковського, Павла Блонського, Олександра Щербини та ін. Їхні перші кроки на науковому шляху здійснювалися саме у київській Психологічній семінарії, у спілкуванні з мудрим і доброзичливим Учителем, яким був для кожного з них Георгій Челпанов. Їхні перші наукові праці³ починалися саме з тих доповідей, які вони виголошували на засіданнях челпановської

¹ Див.: *Його ж*: Обзор новейшей литературы по психологии (1890–1896). – К., 1897; Обзор новейшей литературы по теории познания (1890–1898). – К., 1898; Обзор новейшей литературы по психологии (1894–1898). – К., 1898; Обзор новейшей литературы по вопросу о восприятии пространства (1895–1898). – К., 1898; Обзор новейшей литературы по психологии. Учение о душе. – К., 1899; Обзор литературы по природе геометрических аксиом // Университетские известия. – 1899. – № 7; Обзор новейшей литературы по теории познания (Учение об априорности числа, пространства, времени и причинности). – К., 1900; Обзор литературы о трансцендентальной эстетике Канта (1870–1900). – К., 1900; Обзор литературы по теории познания (Имманентная философия) // Университетские известия. – 1902. – № 7; Обзор новейшей литературы по психологии (1894–1898) // Там само. – 1902. – № 8 та ін.

² *Челпанов Г. И.* Отчет о деятельности Психологической семинарии при Университете Св. Владимира за 1902–1906 гг. – С. 6.

³ Див.: *Шпет Г. Г.* [Обзор кн.:] Кант И. Грезы духовидца, поясненные грезами метафизика / Пер. с нем. Б. П. Бурдеса под ред. А. А. Вольнского. СПб., 1904 // Вопросы философии и психологии. – 1904. – Кн. 4 (74); *Його ж*. [Обзор кн.:] Кант И. Критика чистого разума / Пер. Н. Н. Соколова. СПб., 1902 // Там само. – 1904. – Кн. 4 (74); *Його ж*. [Рец. на кн.:] Zu Kants Gedachtnis. В., 1904 // Там само. – 1904. – Кн. 4 (74); *Його ж*. Память в экспериментальной психологии // Педагогическая мысль. – 1905. – Вып. 2; *Його ж*. Проблема причинности у Юма и Канта: Ответил ли Кант на сомнения Юма? – К., 1907; *Зеньковский В. В.* Современное состояние психофизической проблемы. – К., 1905; *Його ж*. По поводу исследования Бинэ о памяти // Педагогическая мысль. – 1905. – Вып. 2; *Блонский П. П.* Учение Беркли о реальности // Университетские известия. – 1907. – №№ 8, 10, 11; *Щербина А. М.* Учение Канта о вещи в себе. – К., 1904 та ін.

семінарії¹. Бездоганна фахова якість цих праць – найвища оцінка продуктивності діяльності Психологічної семінарії та її керівника.

Ця продуктивність, до речі, не вимірюється тільки сузір'ям справжніх «психологів-філософів», вихованих Г. Челпановим в Університеті Св. Володимира. Чимало «семінаристів», більшість яких становили студенти-юристи, вторувало свій шлях у зовсім інших науках чи сферах практичної діяльності. Але можна з упевненістю стверджувати, що філософська культура філолога Сергія Маслова, ботаніка Миколи Холодного (обидва – славетні українські академіки) чи музикознавця Володимира Оголевця, закладена і вихована їхніми студіями у Психологічній семінарії, відіграла значну роль не лише у розвиткові академічної філософії та психології, а й у піднесенні, кажучи словами Памфіла Юркевича, «вищої, живої культури особистості». Цю її роль добре бачили і розуміли передусім колеги Георгія Челпанова, зокрема Євген Трубецькой – тоді професор юридичного факультету². Присутній 25 лютого 1903 р. на урочистому засіданні Психологічної семінарії з нагоди її п'ятирічного ювілею (протягом 1897–1903 рр. відбулося близько ста її засідань), він не втримався від слів захоплення духом творчості й глибокими знаннями гуртківців. «Моїм ідеалом, – сказав, зокрема, Є. Трубецькой, – завжди була не німотна аудиторія, а самодіяльна. Я хотів би бачити у студентах колег, молодших товаришів, які збуджують розумові запити професора, заражають його своїм молодим натхнен-

¹ Див.: Психологическая семинария в 1901–1902 гг. // ІР НБУВ. – Ф. 33. – № 3288. – Арк. 2; Записная книжка С. И. Маслова за 1904 г. // Там само. – Ф. 33. – № 3665. – Арк. 49; Челпанов Г. И. Отчет о деятельности Психологической семинарии при Университете Св. Владимира за 1902–1906 гг. – С. 8–11.

² З Університетом Св. Володимира Євгена Трубецького, видатного російського філософа і громадського діяча, пов'язує тринадцятирічний період викладацької і наукової діяльності (1892–1905). Є. Трубецькой (з 1897 року – професор) читав студентам юридичного факультету курси з історії філософії права (давнього та нового часу), а в 1903–1905 рр. – курс енциклопедії права (ця дисципліна, усталена в російських університетах, охоплювала теоретичні аспекти філософсько-правової проблематики). Як згадує один з університетських студентів тієї доби, слухати лекції Є. Трубецького приходили не лише майбутні юристи, а й студенти інших факультетів: «Він приваблював не тільки змістом своїх лекцій, а й своєю манерою читати, і своєю особистістю... Зваблювало їх і те, що молодий професор повадився з ними не як із новобранцями, яких слід вимуштрувати в університетській казармі, а як із молодшими товаришами. Він залюбки відповідав на запитання, досить люб'язно вів бесіду, не ухиляючись від дражливих тем... Ним було заведено читання рефератів з питань філософії та енциклопедії права; перед тисячною аудиторією точилися жваві суперечки між студентами-марксистами й прибічниками суб'єктивістської школи. Ці реферати створили кн. Трубецькому популярність надзвичайну» (Заславский Д. Предрассветное // З іменем Св. Володимира... – Кн. 2. – С. 359).

ням. І тут я бачу здійснення цього ідеалу. Але не тільки це тішить мене. Я помічаю надзвичайне піднесення філософської освіти серед нашого студентства... Під час дискусії виступало багато ораторів, що виявляли зрілу думку, філософську підготовку, різнобічну ерудицію. ... Виявилося, що це були члени філософської семінарії. А що було років сім тому? Тоді кожен заявляв себе або матеріалістом, або позитивістом. Яка різниця між тим часом і сьогоdnішнім днем, коли ми чули серйозні й чудово написані реферати. Це великий переворот, і кому ж його вітати, як не мені, старому філософу, невинуватому метафізику-ідеалісту? Хай же й надалі філософський гурток працює так само успішно багато років, хай же й надалі він підтримує незгасимий вогонь філософської думки»¹.

Успішна і плідна діяльність Психологічної семінарії тривала до 1907 р. Після від'їзду Г. Челпанова до Москви керівництво семінарією було передано В. Зеньковському, але відомостей про подальшу її діяльність ми не знаходимо. Найімовірніше вона невдовзі просто припинила існування, адже, будучи «челпановською» в усіх смислах, просто не могла залишатися собою без свого засновника і натхненника. Закінчили навчання й найзатятіші із «семінаристів». І в житті професора, і в житті його вихованців починалася нова доба.

Розпочиналася нова доба і в житті Університету Св. Володимира, що 1906 р. вдався до суттєвих змін у своїй освітній діяльності, запровадивши предметну систему навчання. Зважаючи на те, що цей крок виявився важливою віхою у вдосконаленні філософської освіти київського університетського студентства і мав одним із своїх наслідків запровадження філософської спеціальності, зупинимося на ньому докладніше.

Суть предметної системи полягала в тому, що студент мав обрати собі фах уже на першому році навчання, прослухати визначені факультетом курси (вісім семестрів), відпрацювати практичні заняття (не менше ніж чотири семестри), задовільно скласти курсові й підсумкові іспити, підготувати письмовий твір за своїм фахом. Порядок слухання курсів, так само як і термін складання іспитів з вивчених дисциплін, визначали самі студенти, мірою їхньої готовності – іспити приймали чотири рази на рік, на початку й наприкінці семестру.

¹ Челпанов Г. И. Отчет о деятельности Психологической семинарии при Университете Св. Владимира за 1902–1906 гг. – С. 3–4.

Історико-філологічний факультет з 1906 р. мав у своєму складі чотири відділення – класичне, слов'яно-руське, історичне та романо-германське. На кожному з відділень було введено спеціалізацію. Спеціальність «філософія» належала, разом із спеціальностями «класична філологія» та «порівняльне мовознавство», до класичного відділення.

Які ж дисципліни мусив опанувати майбутній фахівець-філософ?

Передусім *дисципліни, обов'язкові для студентів усіх спеціальностей*. До них належали семестрові курси латини, грецької, історії Греції, історії Риму (кожен з курсів – в обсязі чотири години на тиждень), російської історії (вісім годин на тиждень), історії російської літератури (десять годин на тиждень), історії давньої філософії (чотири години на тиждень), логіки, психології, церковнослов'янської мови, історії російської мови, вступу до порівняльного мовознавства (кожен з курсів – в обсязі три години на тиждень). Православні студенти мусили, крім того, прослухати семестровий курс богослов'я (чотири години на тиждень). Курс однієї з нових іноземних мов (французька, німецька, англійська, італійська) студент міг не слухати, але мав обов'язково скласти іспит.

Крокуючи сходами філософської освіти, студент повинен був також вивчити *предмети, обов'язкові для класичного відділення*, а саме: історію грецької літератури (шість годин на тиждень), історію римської літератури, грецьку граматику, латинську граматику, грецький і латинський синтаксис, історію давнього мистецтва (всі курси – в обсязі чотири години на тиждень), порівняльне мовознавство і санскрит або історію західноєвропейської літератури (десять годин на тиждень)¹.

Нарешті, майбутньому філософу належало як слід опанувати *предмети, обов'язкові для його фаху – філософії*. Такими предметами були вступ до філософії (три години на тиждень), історія середньовічної й нової філософії (чотири години на тиждень), педагогіка (чотири години на тиждень), естетика (одна година на тиждень), Платон (чотири години на тиждень), Аристотель (чотири години на тиждень)², практичні заняття (шіснадцять годин на тиждень упродовж не менш ніж чотирьох семестрів).

¹ Усі курси семестрові.

² Усі курси семестрові.

Опанувавши всі названі дисципліни, майбутній філософ мав скласти *курсіві іспити* з богослов'я, одної з новоевропейських мов, латини, грецької, історії Греції, історії Риму, російської історії, історії російської літератури, церковнослов'янської мови, історії російської мови, вступу до порівняльного мовознавства, історії давнього мистецтва, порівняльної граматики і санскриту або історії західноєвропейської літератури, грецької та римської літератур, вступу до філософії, естетики, а також написати курсовий твір.

Диплом філософа видавали за умови успішного подолання усіх попередніх щаблів навчання й задовільного складання спеціальній комісії *підсумкових* (т. зв. *остаточних*) *іспитів*. З-поміж філософських дисциплін предметами останніх були історія давньої філософії, історія середньовічної й нової філософії, педагогіка, філософія Платона, філософія Аристотеля. Незадовільна оцінка, отримана на одному з «остаточних» іспитів, скасовувала результати всіх інших «остаточних» іспитів і спонукала до нової спроби їхнього складання.

Як бачимо, фахівець-філософ, що його виховував університет, мав отримати ґрунтовну і всебічну гуманітарну освіту, опанувати не тільки спеціальні філософські дисципліни, а й цілий комплекс історичних і філологічних наук. Причому опанувати – не означало лише відвідати лекції чи практичні заняття. Аби краще уявити той рівень підготовки, що його вимагав тогочасний викладач від тогочасного студента, досить навести екзаменаційні вимоги професора О. Гілярова з історії давньої філософії (вони стосувались як філософів, так і класичних філологів): «Іспит ґрунтується на текстах Платона, Аристотеля. Вимагається докладне знання одного з діалогів Платона (Теетет, Федон, Федр, Софіст) й частини (не менше однієї книги) одного з трактатів Аристотеля (Органон, Метафізика, Етика, Про душу). Потрібно чітко знати хід думок, розподіл доказів, найважливіші філософські питання, витлумачувані у творі, найскладніші місця й їхнє роз'яснення. Екзаменований має бути знайомим із біографіями Платона та Аристотеля, із змістом їхніх творів, із присвяченими їм найвидатнішими працями вчених і кращими виданнями. Водночас екзаменований повинен виявити загальну обізнаність із найзначнішими філософськими вченнями у давній Греції»¹. Чи багато сучасних філософів-фахівців, не кажучи про студентів, упоралося б із таким іспитом?

¹ Див.: Програма для занять профессорских стипендиатов по кафедре философии // ІР НБУВ. – Ф. VIII. – № 2829. – 2 арк.

Ще серйозніші вимоги висувалися до тих, хто залишався на кафедрі філософії для підготовки до професорського звання (у сучасному розумінні – аспірантів), що закінчувалася складанням магістерського іспиту¹. Як свідчать архівні документи², програма, що її мав реалізувати професорський стипендіат Університету Св. Володимира, вимагала обізнаності, *мовою оригіналу*, з фрагментами досократиків, діалогами Платона («Протагор», «Горгій», «Федр», «Бенкет», «Федон», «Держава», «Філеб», «Софіст», «Тімей»), творами Аристотеля («Аналітика друга», «Метафізика», «Фізика», «Нікомахова етика», «Про душу»), поемою Лукреція «Про природу речей», творами Декарта, Бекона, Локка, Юма, Спінози, Ляйбніца, Канта, Фехнера, Спенсера, Вундта. Крім того, вимагалось знання середньовічної філософії (гностицизм, патристика, схоластика). Поряд з історико-філософською частиною, програма містила питання з метафізики, етики, психології та логіки, супроводжуючись змістовним переліком грецькомовних і латиномовних першоджерел, а також німецької, англійської, французької монографічної літератури з означених питань. У примітках до програми особливо відзначалося, що йдеться про останні, на час складання магістерського іспиту, видання вказаних праць³.

Варто зазначити, що і кафедра філософії, і університет не тільки висували високі вимоги щодо професіоналізму своїх професорських стипендіатів – майбутніх викладачів і науковців, а й суттєво сприяли їхньому фаховому зростанню, надаючи можливість працювати в кращих європейських бібліотеках та стажуватись у провідних наукових інституціях. Останнє було нормою і для тих, хто вже стояв за професорською кафедрою Університету Св. Володимира⁴.

¹ Ступінь магістра філософії присуджували на підставі успішно складеного магістерського іспиту і публічно захищеної магістерської дисертації.

² Див.: Програма для занять профессорских стипендиатов по кафедре философии // ІР НБУВ. – Ф. VIII. – № 2829. – 2 арк.

³ Див.: Програма для занять профессорских стипендиатов по кафедре философии. – Арк. 2.

⁴ О. Гіляров, наприклад, проводив канікулярний час у бібліотеках Берліна, Мюнхена, Парижа і Лондона. Працюючи у Київському університеті, кілька разів виїздив у закордонні відрядження Г. Челпанов – слухати лекції Дюбуа-Реймона, Герінга і Кьоніга, Штумпфа і Вундта, знаймитися з роботою Інституту фізіологічної оптики в Берліні. Здобутий досвід виявився вельми корисним у практиці як Челпанова-науковця, так і організатора психологічної науки. Час професорського стипендіатства провів у закордонному відрядженні Г. Якубаніс, відвідавши чимало європейських університетів і бібліотек. У Німеччині працював над завершенням магістерської дисертації В. Зеньковський.

Високий рівень викладання філософських дисциплін, вимогливість до студентів, наполеглива й систематична робота щодо активізації їхньої самодіяльності, пробудження у студентській аудиторії творчого наукового інтересу, дбайливе зрощування професіоналізму майбутніх філософів-фахівців, – а саме цим завдячує Університет Св. Володимира О. Гілярову та Г. Челпанову, – принесли на початку ХХ ст. щедрий врожай. З Університету Св. Володимира виходить ціла низка талановитих філософів та істориків філософії. Густав Шпет, Василь Зеньковський, Дмитро Чижевський, Павло Блонський, Генріх Якубаніс, Валентин Асмус, Олександр Щербина – цими іменами своїх вихованців історико-філологічний факультет міг пишатися по праву¹. Його випускників-філософів вперше починають запрошувати на викладацькі посади інші університети (Г. Шпет, П. Блонський та О. Щербина отримують приват-доцентуру в Московському університеті). Поповнюється вчорашніми студентами і професорська корпорація Університету Св. Володимира.

Зокрема, у 1910-х рр. викладанням історико-філософських курсів в Університеті Св. Володимира опікується не лише Олексій Гіляров, а і його вихованець Генріх Якубаніс, непересічний знавець давньогрецької філософії. Ось як згадує Валентин Асмус (тодішній студент, а згодом – відомий історик філософії) Якубанісові курси за Платоновим «Бенкетом» та Аристотелевою «Метафізикою»: «Обидва ці твори Якубаніс читав в аудиторії у грецькому оригіналі, відразу ж перекладав російською і розвивав історико-філософський коментар. Те саме ми зобов'язані були робити на іспиті: перекласти з певного твору уривок, зазначений викладачем, і прокоментувати його з історико-філософської точки зору»².

З Університету Св. Володимира починав свою викладацьку кар'єру й інший випускник історико-філологічного факультету – Василь Зеньковський, видатний російський філософ та історик філософії. У 1912–1919 рр. він читав тут загальні та спеціальні курси з логіки та психології, знайомлячи студентів з новими напрямками і течіями у сучасній західній філософії³ – зокрема, з феноменологією

¹ Не можна не згадати й двох випускників юридичного факультету кінця ХІХ ст. – Льва Шестова і Миколу Бердяєва, філософів із світовими іменами.

² Асмус В. Ф. Философия в Киевском университете в 1914–1920 годах (Из воспоминаний студента). – С. 91–92.

³ Спеціальний курс сучасної філософії київські університетські студенти передреволюційної доби слухали у викладі ще одного вихованця історико-філологічного факультету – приват-доцента Олександра Селіхановича.

Е. Гусерля. Напередодні революції (1916–1917 навчальний рік), вперше у практиці Університету Св. Володимира, В. Зеньковський запровадив щотижневі практичні заняття з історії російської філософії¹.

Вагомий внесок у розвиток університетської філософської освіти в Києві передреволюційної доби належить і вихованцям інших навчальних закладів – Павлу Тихомирову (випускник і колишній професор Московської духовної академії) та Євгену Спекторському (випускник і викладач Варшавського університету). Талановитий філософ і історик філософії, відомий кантознавець, автор численних наукових праць, П. Тихомиров опікувався лекціями і практичними заняттями з теорії пізнання. Є. Спекторському, видатному російському філософу і правознавцю, професору кафедри енциклопедії права у 1913–1919 рр., судилося увійти в історію Університету Св. Володимира як останньому його ректору і декану юридичного факультету. До Києва Є. Спекторський приїхав вже зрілим науковцем і викладачем, автором фундаментальних праць із соціальної філософії². Київський період виявився особливо плідним у розвитку його студій з філософії права та правознавства, найбезпосереднішим чином пов'язаних із викладацькою діяльністю в Університеті Св. Володимира.

Підсумовуючи здійснений тут стислий екскурс до історії вітчизняної філософської освіти XIX – початку XX ст., звернемо увагу на кілька парадоксальних, здавалося б, обставин.

Зважаючи на величезну кількість блискучих фахових праць з філософської пропедевтики, історії філософії, логіки, етики, психології та ін., що з'явилися протягом зазначеної доби на теренах Російської імперії, важко уявити, що всі вони створені за відсутності спеціальних філософських факультетів, з якими сучасна свідомість зазвичай асоціює розвиток філософської освіти та науки. Припинивши своє існування від середини XIX ст., філософські факультети в російських університетах, які, як зазначено вище, ніколи і не мали фахового спрямування, більше не відновлювалися. Спеціальність «філософія» увійшла до університетської системи освіти тільки у

¹ Див.: Обзорение преподавания в Университете Св. Владимира на 1916–1917 учебный год по историко-филологическому факультету. – К., 1916. – С. 5.

² Див. його: Очерки по философии общественных наук. Общественные науки и теоретическая философия. – Варшава, 1907; Понятие общества в античном мире. Этюды по семантике обществоведения. – Варшава, 1911; Проблема социальной физики в XVII в. – Варшава, 1910. – Т. 1. – (К., 1916. – Т. 2) та ін.

передреволюційне десятиліття. При цьому, однак, можна з певністю констатувати як наявність висококваліфікованих філософів-фахівців, так і доволі високий рівень філософської освіченості в осіб з університетським дипломом.

Інша парадоксальна річ полягає в тому, що весь «масив» створеної випускниками тогочасних університетів філософської літератури – монографій, підручників, статей, перекладів – є надбанням доволі незначної кількості осіб. Зберігаючи статус «підозрілої» в очах керманичів просвіти в усі часи існування, університетська філософія імперської Росії залишила у своїх анналах зовсім небагато імен – приміром, перелік викладачів філософських дисциплін в Університеті Св. Володимира вичерпується трохи більше ніж десятком осіб (і це за майже дев'яностолітню його історію!). За сучасними мірками – штат, у кращому разі, однієї кафедри. А скільки таких кафедр, де одночасно працюють десятки викладачів, уміщують сьогодні наші філософські факультети?

Чим же пояснити потужний доробок і доволі динамічний розвиток університетської філософії на теренах Російської імперії за відсутності спеціальної опіки філософським фахом (більше того, за умов подекуди прямого перешкоджання держави нормальному функціонуванню філософських кафедр в університетах) і надзвичайно обмеженого процесу відтворення філософів-фахівців, про яких Міністерство народної просвіти згадувало лише тоді, коли якась з відповідних університетських кафедр виявлялася вакантною?

Очевидно, відповідь на це запитання слід шукати передусім у «людському факторі», що виразно засвідчує коротка, але доволі яскрава історія філософської освіти і науки в Університеті Св. Володимира. Попри всю різноманітність філософських поглядів і дослідницьких пріоритетів, згаданих вище викладачів філософії об'єднує кілька спільних рис: висока фахова кваліфікація, здобута власною повсякденною працею і постійною опікою про підвищення її рівня, органічне поєднання навчальної діяльності з науковими студіями, глибока переконаність у значущості філософської культури й освіти, готовність і прагнення втілювати це своє переконання і в університетській аудиторії, і за її межами. Непересічним особистостям і талановитим дослідникам було що сказати і в численних книгах, і на сторінках часописів, і в лекціях, і у фахових дискусіях. Їм було чого навчити, і вони робили це самовіддано й натхненно. Відкритість до кожного, хто виявляв інтерес і здібність до філосо-

фування, робила їх в очах студентів не просто лекторами-екзаменаторами, а Вчителями. Їхня діяльність ніколи не мала однобічного вузькофахового спрямування: до її орбіти потрапляли освіта, наука, культура, суспільні і політичні процеси тощо. Згадаймо, наприклад, ту роль, яку відіграли київські університетські професори філософії у створенні й поширенні недільних шкіл, у відкритті Вищих жіночих курсів (їх першим директором став С. Гогоцький), в організації та діяльності Фребелівського товариства й Фребелівського педагогічного інституту (ними впродовж багатьох років керував В. Зеньковський). Згадаймо ту небайдужість до всього, що відбувалося в місті та краї, яка змушувала їх виступати на шпальтах місцевих газет і журналів, влаштовувати публічні лекції та диспути, що були в дореволюційному Києві звичним явищем. Згадаймо неодмінну участь філософів Університету Св. Володимира в діяльності численних наукових товариств – не лише фахового, Науково-філософського, створеного 1914 р. (його очолював Є. Спекторський), а й Історичного (Товариство Нестора-літописця), Історико-літературного, Юридичного, Педагогічного. Згадаймо численні підручники, монографії, переклади, статті, що, знаходячи своїх читачів, без сумніву сприяли справі просвіти й загального культурного піднесення. Зрештою, видання перших у Російській імперії філософської енциклопедії, словника, філософського часопису, про які йшлося вище, так само мали не лише фахове, а й загальнокультурне значення.

Разом з тим, певні передумови якісної філософської освіти були закладені й у самій моделі навчання, що реалізовувалася у практиці російських університетів ХІХ – початку ХХ ст. Маючи загальноосвітній статус, філософські дисципліни (у тому числі історія філософії) були обов'язковими для вивчення студентами усіх факультетів, причому викладались у значному обсязі: як наслідок, людина з університетською освітою отримувала доволі солідний багаж філософських знань. Поступове позбавлення викладання філософії монологічного характеру та урізноманітнення його форм (практичні заняття, гуртки тощо), виразне з другої половини ХІХ ст., сприяло піднесенню рівня філософської освіти, що його забезпечували університети.

Не можна не відзначити і ті фактори, що сприяли фаховій філософській підготовці навіть за умов відсутності самого філософського фаху в навчальній діяльності університетів. Історико-філологічні

факультети, за якими було закріплено кафедри філософії, забезпечували своїм вихованцям ґрунтовну й усебічну гуманітарну освіту й, що особливо важливо, знання давніх і нових мов, що створювало передумови вивчення філософії за першоджерелами – як класичними, так і новітніми. На відміну від сучасного філософа-фахівця, будь-який студент-класичник не тільки мав змогу, а й прямо зобов'язувався, як зазначено вище, опановувати оригінальні тексти, скажімо, Платона чи Канта, а не їх переклади. Його спеціально навчали читати, розуміти й інтерпретувати ці твори, тобто прищеплювали ті герменевтичні навички, без оволодіння якими повноцінна філософська освіта просто не можлива. Причому мовна підготовка студентів, у тому числі з давньогрецької і латинської мов, розпочиналася ще в гімназіях: університетська освіта передбачала її піднесення до рівня досконалості. Завдяки такій системі ті вихованці університетів, що у подальшому пов'язували свій життєвий шлях із викладацькою і науковою діяльністю на ниві філософії, були позбавлені мовних бар'єрів як в опануванні фахової літератури, так і у прилученні до світової філософської спільноти.

Останньому особливо сприяла можливість систематичних наукових відряджень, у тому числі – тривалих, до провідних європейських інституцій (навчання, стажування, робота у наукових бібліотеках тощо), що фінансувалися, наголосимо, державою і університетами: тогочасні викладачі і професорські стипендіати не витрачали сил і часу на пошуки коштів, коли йшлося про професійну діяльність і фахове зростання.

Традиція філософської освіти, ґрунтованої на всебічній гуманітарній, передусім – мовній, підготовці, що склалася за коротку історію університетів Російської імперії, трансформації початку ХХ ст., пов'язані із введенням і розвитком спеціалізації з філософії, увінчалися створенням не лише фахової університетської філософії, а й першими багатообіцяльними паростками оригінальної філософської творчості, відчутним піднесенням рівня філософської культури й освіти в суспільстві. На жаль, вже в перші роки радянської влади ці паростки було не просто знищено, а вирвано разом із коренем: «нове і щасливе» життя їх не потребувало, як і не потребувало воно тих, хто їх зрощував. Що ж проросте на вітчизняній ниві сучасної університетської філософії – час покаже.

1.6. ФІЛОСОФСЬКА ОСВІТА В РАДЯНСЬКІЙ УКРАЇНІ (1920-ті – середина 1980-х рр.)

Відтворення цілісної картини становлення і розвитку філософської освіти на вітчизняних теренах безумовно передбачає звернення до найближчого і ще свіжого у пам'яті сучасників радянського періоду її історії. Приділити йому увагу спонукає не тільки доволі значна часова тривалість, а й питома вага у тих процесах, що відбуваються у філософській науці й освіті пострадянських країн сьогодні. Усвідомлення цієї ваги – найсвіжіша ознака часу, яку, можливо, важко було передбачити у бурхливій 1990-ті. У ейфорії звільнення від ідеологічних тортур і виходу на простори філософування, непідвладного партійним директивам, здавалося, що пройдено «точку неповернення», за якою відкриваються перспективи справжньої філософської творчості, а все, що їй передувало – трагічна сторінка, перегорнута назавжди і варта якнайшвидшого забуття. Однак досвіду двох десятиліть, що минули з часів «перебудови», виявилось достатньо, щоб увиразнити всю ілюзорність уявлень про те, що для подолання радянського минулого нашої філософської науки цілком вистачить урочистих відмов, переконливих запевнянь, змін «вивісок» на дверях кафедр чи, навіть, тих незбагненно-миттєвих особистісних трансформацій, що здатні перетворювати найзавзятіших «наукових комуністів» (чи «істориків партії») на «незаангажованих» політологів, найпереконаніших «наукових атеїстів» – на ревних християн, а найпослідовніших «борців з буржуазним націоналізмом» – на найщиріших націонал-патріотів. Попри всі зусилля й певні успіхи у розбудові філософської освіти і науки, які навряд чи можна заперечити, доброякісні продукти вітчизняного «філософського виробника», не кажучи вже про злет творчої філософської думки, залишаються надто поодинокими на тлі неухильного зростання кількості дипломованих

псевдонауковців і тих імітаційних та симулятивних процесів, що приховують брак фахової культури, знань, здатності та смаку до дослідницької діяльності. Ці процеси є переконливим свідченням того, що звичка до філософування «по-радянськи» виявилася міцнішою за прагнення до її подолання, і хоч би якими щирими були наміри дистанціюватися від нашого нещодавнього філософського минулого, воно приховано присутнє у нашому філософському сьогоденні.

З одного боку, це й не дивно, зважаючи на надто глибокі рани, завдані філософському мисленню за доби тоталітаризму, – марно сподіватися, що їх загоєння може буде швидким. З іншого – цілком очевидно, що надії на одужання залишаться лише надіями без усебічного, доглибного осмислення всього того, що відбулося з філософією і філософами у радянські часи. Потреба в такому осмисленні відчувається дедалі виразніше: на пострадянському просторі тема радянської філософії зумовлює сьогодні значний інтерес дослідників різних поколінь. Однак для того, щоб спроби осмислення не вилилися у чергове «конструювання» реальності, такого собі «теоретизування» щодо феномена радянської філософії, варто усвідомити й необхідність їх уgruntування на історико-філософських дослідженнях, що потребують спеціальних архівних студій і залучення великого розмаїття джерел – не тільки питомих філософських. Адже доволі значна кількість розвідок, присвячених філософії радянської доби (у тому числі української) не має створювати ілюзій щодо її дослідженості – переважну частину цих розвідок створено на ідеологічне «замовлення», метою якого було увиразнити поступально-прогресивний характер розвитку марксизму-ленінізму, його тріумфальну ходу республіками СРСР. Бездумне відтворення вміщених у них відомостей у сучасних підручниках і панорамних монографіях навряд чи висвітлить ті сторінки вітчизняної історії філософії, які, попри їх найближеність до нас, залишаються практично невідомими. Останнє особливо стосується діяльності тих інституцій, що опікувалися питаннями фахової філософської освіти – тут перед дослідниками відкривається, хоч як парадоксально, «неоране поле». Не прагнучи впоратися з ним у межах однієї розвідки, спробуємо бодай окреслити «освітні» контури філософії в радянській Україні, спираючись на історичні документи та архівні джерела.

Радянська модель освіти: сутність і становлення

Не буде перебільшенням стверджувати, що сфера освіти залишалася в епіцентрі неусипного партійно-державного керівництва впродовж усієї радянської історії. Прагнення до тотального контролю над усіма щаблями і ланками освітянського життя, увиразнене вже на зорі радянської влади, було не випадковим, адже стосувалося ключового у справі розбудови комунізму завдання – формування власне «будівничих», «людського матеріалу», спроможного втілити у життя проект комуністичного суспільства. Зрозуміло, що зрощення «нової породи» людей потребувало нової системи освіти і виховання, першим кроком до якої мала стати цілковита руйнація системи старої – «чужої» й «ворожої» ідеалам комунізму.

Про радикальність намірів більшовицької влади щодо освітянської сфери переконливо свідчили вже перші її декрети і постанови – *«Про відокремлення церкви від держави і школи від церкви»* (23 січня 1918 р.), *«Про ліквідацію посад законовчителів усіх ісповідань»* (17 лютого 1918 р.), *«Про скасування форм і учбових знаків усіх навчальних закладів»* (18 лютого 1918 р.), *«Про підпорядкування всіх навчальних закладів Народному комісаріату освіти»* (23 лютого 1918 р.). Останній було визнано головним державним документом для «перетворення навчально-виховної справи в Росії з метою її об'єднання й оновлення на засадах нової педагогіки та соціалізму»¹. Цими засадами «нової педагогіки» стали *соціальне виховання і трудове навчання*.

Приклад російських «товаришів» наслідували й українські більшовики. Хоча їхня влада остаточно утвердилась у грудні 1919 р., з третьої спроби, деякі революційні заходи у царині освіти було здійснено вже за часів їхнього першого і другого «пришестя» – зокрема, у грудні 1917 р. створено Наркомат освіти, а у травні 1919 р. прийнято *«Положення про єдину трудову школу УСРР»*², що передбачало запровадження на теренах республіки обов'язкової безкоштовної загальної освіти громадян (починаючи з восьмирічного

¹ Постановление Наркомпроса РСФСР от 23.02.1918 «О передаче всех учебных заведений в ведение народного комиссариата по просвещению» // <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;div=LAW;base=ESU;n=3282>.

² УСРР (Українська Соціалістична Радянська Республіка) – назва України до прийняття її конституції 1937 р., згідно з якою її назву було змінено на УРСР (Українська Радянська Соціалістична Республіка).

віку), здобутої шляхом систематичного прилучення до «продуктивної праці». Цим «Положенням» увиразнювало прагнення нової влади рішуче відмежуватися від старорежимної моделі освіти, усувались не тільки будь-які елементи релігійного навчання і виховання, а й поділ учнів на класи, домашні завдання, п'ятибальна система оцінювання знань, іспити тощо.

Черговим кроком в утвердженні «революційних» освітянських новацій стало прийняття Наркомосом УСРР у липні 1920 р. *«Декларації про соціальне виховання дітей»*, де засадничим принципом нової моделі освіти проголошувалась єдність навчання і трудового виховання в дусі комунізму, але насправді освячувалося домінування останнього. Монополізуючи справу освіти і виховання, держава покладалася не на такі «віджилі» ланки, як сім'я і школа (тогочасним очільникам наркомосів їх «відмирання» видавалося лише справою часу), а на дитячі будинки і комуні, визнані за ідеальні «інкубатори» зрощення нового «людського матеріалу».

У цілому дотримуючись настанов, задекларованих у спільній постанові Наркомосів РСФСР та УСРР *«Про єдність освітньої політики»*, ухваленій ще у травні того ж 1920 р., українські будівничі нової «трудової освіти» виявилися навіть радикальнішими за російських колег, запроваджуючи модель вузькопрофесійної освіти, безпосередньо пов'язаної із виробництвом і його потребами. Спеціалізація виявлялася вже на рівні трудових шкіл-семирічок, поділених на фабрично-заводські та агрономізовані. Ще виразніше дух «профтехнізації» позначався на системі вищої освіти: її головними ланками поставали технікуми та інститути, покликані готувати вузьких фахівців-практиків. Що ж до університетів, за самим своїм визначенням не відповідних утилітарно-технократичним цілям і завданням, то вони, згідно з рішенням Наркомосу УСРР, на початку липня 1920 р. просто припинили своє існування, передавши свої приміщення і майно новоствореним інститутам народної освіти¹.

¹ Реалії життя провідних у минулому освітніх і наукових інституцій на початку 1920-х рр. яскраво увиразнює один з архівних документів, який стосується колишнього Університету Св. Володимира. «В настоящее время, – писав невідомий кореспондент у липні 1922 р., – Киевский университет находится в состоянии полного разложения, вернее и юридически, и фактически его не существует. Помимо пережитых им многочисленных реформ он потерял много своих членов вследствие естественной смерти, а еще больше профессоров не входит в состав университета вследствие причин, так или иначе связанных с революцией. Многие за границей..., иные умерли от сыпного тифа и перенесенных тяжелых условий жизни..., третьи – расстреляны..., четвертые – просто покинули Киев, сделавшись центром интриг, национальных и личных счетов. ...В Киеве создано странное положение, отличающееся от других центров умственной

У глибинному сенсі нова «освітня парадигма», увиразнена згаданими вище документами й остаточно утверджена прийнятим у листопаді 1922 р. «Кодексом законів про народну освіту в УСРР», знаменувала перетворення освітянської сфери на цілковито підвладний партійно-державному керівництву механізм продукування і розподілу знання, підпорядкований вищій меті – формуванню якісно «нової» людини, будівничого світлого комуністичного майбуття. З одного боку, цей утилітарний підхід ґрунтувався на ототожненні освіти із виробництвом, а отже, утверджував на її ниві такі «інноваційні» принципи і підходи, як *плановість* і *колективність*, перетворюючи вчителя на «шкроба» (шкільного *робітника*), а вченого – на «наукового *працівника*». З іншого ж боку, визначення пріоритетним завданням освіти і науки обслуговування потреб «диктатури пролетаріату» перетворювало їх на один із найголовніших «фронтів» класової та ідеологічної боротьби, перемога на якому можлива тільки за умови «*більшовизації*», «*пролетаризації*» та «*радянзації*» освітніх і наукових інституцій.

Відтак не дивно, що у житті останніх від початку 1920-х рр. привілейованою категорією постають вихідці з робітників і селян, рекомендовані партійними, комсомольськими та профспілковими організаціями, *комнезамами* (комітетами незаможників) тощо¹. Щойно пройшовши горнило *лікнепу* (ліквідації неписьменності) та *робітфаків* (робітничих факультетів індустріально-технічного чи сільськогосподарського спрямування), саме ці категорії громадян не тільки швидко поповнювали лави студентства та професорсько-викладацького складу вишів, а й обіймали керівні посади у численних структурних підрозділах Наркомосу. Перетворена на могутній фетиш, належність до «трудящих класів», що заступала будь-які

жизни: есть старое здание университета, есть библиотеки, кабинеты, лаборатории, есть остатки ученой корпорации, но, чтобы уничтожить и эти остатки, не выдают в срок жалования, дают в течение года (sic!) лишь 20-15-5% той суммы, которая причитается в качестве месячной платы, задерживают выдачу академического пайка, дают его не полностью. В список получающих академический паек внесены лица, не имеющие часто никакого отношения к науке и искусству, и не внесены лица, известные в науке своими трудами. С другой стороны, во главе университета стоят лица, чуждые науке и вообще не имеющие никакого отношения к народному образованию...» (цит. за: Очеретянко В. Переслідування української інтелігенції в першій половині 20-х років (за матеріалами фондів «Російського зарубіжного архіву Державного архіву Російської Федерації») // З архівів ВУЧК – ГПУ – НКВД – КГБ. – 1997. – № 1/2 (4/5). – С. 246).

¹ Слід відзначити потужну роль, що її відіграла у справі «пролетаризації» вищої освіти постанова «Про переважний прийом до вищих навчальних закладів представників пролетаріату і найбільшого селянства», прийнята Радою народних комісарів Росії ще у серпні 1918 р., а згодом поширена на інші радянські республіки.

особисті чесноти й здібності, перетворювалася на своєрідну перепустку до світу знань, а її володарі – на дієве знаряддя «пролетаризації» сфери освіти і науки, надійних провідників партійної політики «чисток» освітніх і наукових інституцій від «соціально-ворожих елементів», що стали однією з сумнозвісних ознак освітянських буднів 1920-х років¹.

Як і в інших радянських республіках, кампанія «пролетаризації» освіти і науки розгорталася в УСРР у тісному зв'язку з їх «більшовизацією» та «радянизацією», стимульованими циркуляром ЦК РКП(б) *«Про зв'язок партійних організацій з органами народної освіти»* (листопад 1921 р.). Від 1922 р. фактичними керманичами шкіл і вишів стали політруки і політкомісари, а вже в 1925 р. адміністрацію переважної більшості українських інститутів народної освіти очолили комуністи. За результатами виборів, ретельно зрежисованих вищим партійним керівництвом, у 1929 р. впливовий «комуністичний десант» поповнив лави дійсних членів Всеукраїнської Академії наук (ВУАН), діяльність якої невдовзі потрапила під цілковитий контроль влади. Годі й говорити – користуючись правом першочергового вступу до вишів і наполегливо витісняючи «некомуністів» з викладацьких та адміністративних посад, упродовж 1920-х рр. партійці та партосередки стали фактичними господарями освітніх і наукових інституцій. Ухвалена на початку 1930 р. (слідом за низкою союзних директив) постанова ЦК КП(б)У *«Про завдання партії у галузі наукової роботи»* не тільки утверджувала остаточне переведення української науки на засади плановості та колективності, поширюючи на діяльність науково-дослідних інституцій принцип «п'ятирічки», а й проголошувала її всебічне підпорядкування партійній номенклатурі.

Доволі стрімкому процесу становлення тоталітарної адміністративно-командної системи керівництва освітою і наукою чима-

¹ Аби увиразнити масштаби «чисток» українських вишів за часів їх «пролетаризації», наведемо лише кілька цифр. Приміром, у 1921–1922 рр. до складу виключених за класовою ознакою потрапило 5,5 тис. осіб (див.: Прилуцький В. Участь студентства УСРР в суспільно-політичному та культурному житті в 1920-ті роки // Проблеми історії України: факти, судження, пошуки. – 2007. – № 16. – С. 150), а в 1925 р. – 7139 осіб, тобто 25,3 % від загальної кількості студентів республіки (див.: Славута Г. Антирелігійна політика радянської держави в галузі народної освіти // 3 архівів ВУЧК – ГПУ – НКВД – КГБ. – 1998. – № 1/2 (6/7). – С. 247). Характерно, що ініціаторами «чисток», у тому числі «генеральної чистки» вишів 1929 р., проведеної під гаслом «Жодного чужого в радянському вузі!», виступало саме «пролетарське» студентство (див.: Прилуцький В. Цит. праця. – С. 151). Зрозуміло, що жертвами «класової боротьби» у вишах поставали не тільки студенти, а й викладачі «непролетарського» походження.

ло сприяли інтенсивні *політизація* та *ідеологізація* останніх, що відбувалися, з одного боку, шляхом насадження комуністичної доктрини (цим «питанням» опікувалися спеціально створені восени 1920 р. у системі центрального і республіканських Наркомосів Головні комітети політичної освіти, що виконували функції органу «державної пропаганди комунізму»), а з другого, – жорсткою боротьбою з будь-якими формами і проявами інакомислення, охрещеного «буржуазною ідеологією» (циркулярний лист ЦК КП(б)У із промовистою назвою «*Про боротьбу з буржуазною ідеологією у вузах*» з'явився вже наприкінці 1922 р.). Систематичні «ідейні» кампанії, організація постійно діючої агітаційно-пропагандистської та політично-просвітницької мережі, запровадження і закріплення у статусі провідних у вищих навчальних закладах низки суто ідеологічних дисциплін – зокрема, «Історії партії» та «Історії класової боротьби» (з 1922–1923 рр.), налагодження механізму цензури, «марксовизація» спеціалізованих наукових товариств (згадаймо поширені у 1920-х рр. спільноти біологів-марксистів, лікарів-марксистів, економістів-марксистів тощо), згуртування студентства у політизовані громадські об'єднання (на кшталт МОДРу – Міжнародної організації допомоги робітникам), з одного боку, й репресивні заходи щодо «ідейно ворожих елементів» – з другого, виявили свою достатню дієвість у справі щеплення «нової людини» догматами «єдино-правильного» марксистсько-ленінського вчення.

Одним із важливих чинників «радянізації» освіти стала й її *атеїзація*. На жаль, остання передбачала не тільки надання освіті виключно світського характеру (шляхом усунення конфесійно-релігійних елементів, згідно із задекларованим принципом відмежування школи від церкви, та утвердження «наукового світогляду»), а свідому й нещадну боротьбу з будь-якими проявами релігійності в освітянському середовищі та за його межами. Відповідно до численних партійних директив, прийнятих у 1920-ті рр., антирелігійна пропаганда стає однією із важливих складових діяльності освітніх і наукових інституцій, а викладачі та студенти опиняються на передовій атеїстичного «фронту». Галасливі пропагандистські акції юних «войовничих безвірників» (як правило, приурочені до релігійних свят), численні антирелігійні семінари та диспути, збирання коштів на черговий літак або танк під гучними назвами «Безбожник» чи «Безвірник України», бурхлива реакція на щонайменші прояви релігійних почуттів – усе це звичайні реалії українських

вишів кінця 1920-х – початку 1930-х рр., що поступово перетворювалися на один із важливих механізмів радянської ідеологічно-пропагандистської машини.

Перманентні пошуки партійно-державним керівництвом внутрішнього і зовнішнього ворога, а отже перебування країни у стані постійної бойової готовності, зумовили й увиразнену вже у 1920-х рр. тенденцію до *мілітаризації* освіти та науки. З 1927 р. у вищих навчальних закладах діяли осередки військово-патріотичного Товариства сприяння обороні, авіаційному і хімічному будівництву (ТСОАВІАХІМ); наприкінці 1920-х рр. особливого поширення набули спеціалізовані військові гуртки, участь студентства у яких мала масовий характер. У 1931 р. в усіх навчальних закладах СРСР було запроваджено програму фізичної підготовки «Готовий до праці та оборони» (ГПО). Що ж до радянської науки, то для більшості її галузей зміцнення оборонної могутності держави стало пріоритетним «партійним» завданням ще в перші роки радянського будівництва.

Як характерну тенденцію у розвитку радянської системи освіти 1920-х рр. слід відзначити запровадження, згідно з резолюціями XII з'їзду РКП(б) (квітень 1923 р.), принципу *коренізації*, покликаного сприяти розвитку національних культур і формуванню національних кадрів. Реалізація цього принципу в УСРР відбувалася через практику *українізації*, поширену із середини 1920-х рр. – передусім у сфері освіти, науки та культури. За кілька років українську мову навчання було запроваджено не тільки майже в усіх середніх і в переважній більшості вищих навчальних закладів (хоча, як стверджують дослідники, для двох третин професорсько-викладацького складу це запровадження залишилося лише на папері¹), а й у діловодстві держави. Бурхливо розвивались українське книговидавництво і преса, література і мистецтво. Проте сталінський курс на злиття націй у «нову історичну спільноту» – «радянський народ», запровадження якого в першу половину 1930-х рр. супроводжувалося хвилею репресій щодо діячів національних культур, призвело до згортання політики українізації, на довгі роки загальмувавши розвиток української культури.

¹ Див.: Кузьменко М. М. Науково-педагогічна інтелігенція УСРР 20-х – 30-х рр. XX ст.: еволюція соціально-історичного типу: Автореферат дис. ... д-ра істор. наук: спец. 07.00.01 – «Історія України». – Х., 2005 // <http://disser.com.ua/contents/28580.html>.

Нарешті, останні штрихи до радянської освітньої моделі було нанесено низкою відомих партійних постанов першої половини 1930-х рр.¹, які вивершували процес тотального підпорядкування освітньої і наукової сфери партійному керівництву і контролю, клали край деяким «хибним експериментам» попередньої доби і повертали до навчальних закладів колись відкинуті у революційному запалі єдину систему освіти, предметність викладання, п'ятибальну систему оцінювання знань, уніфікованість навчальних планів, дисципліну, форму, правила внутрішнього розпорядку і поведінки тощо. На «старі стежки» поверталася й українська вища школа – у 1933–1934 рр. відновили свою діяльність університети, відійшли до складу середніх навчальних закладів технікуми. До системи освіти і науки поверталися вчені ступені і наукові звання².

Попри низку формальних новацій у сфері організації освіти і науки на теренах СРСР, здійснених у подальші роки радянської влади, її освітня парадигма залишалася незмінною аж до часів «перебудови». Стратегічним завданням радянської системи освіти, сформульованим за часів її зародження, поставало формування «нового, вищого типу людини розумної – Хомо Советікус»³, а його засоби відповідали методиці «комуністичного виховання», запровадженій і апробованій у 1920–1930-ті рр. Пільги і квоти за соціальним і національним походженням, тотальний контроль партійних і карних органів, ідеологічна зашореність навчальних програм, підтримування стану перманентної боротьби з ідейним ворогом, який щоразу ховався за іншу «личину» – «троцькістів», «вейсманістів-морганістів», «космополітів», «буржуазних націоналістів» тощо, непримиренність до будь-якого вільнодумства, політизований, атеїзований і мілітарний характер виховання – ці й інші згадані вище ознаки, набуваючи нових форм, зберігали свою незмінну сутність.

¹ Йдеться, зокрема, про такі постанови ЦК ВКП(б): «Про загальне обов'язкове початкове навчання» (1930), «Про початкову і середню школу» (1931), «Про навчальні програми і режим у початковій і середній школі» (1932), «Про структуру початкової і середньої школи в СРСР» (1934), «Про організацію навчальної роботи і внутрішній розпорядок у початковій, неповній середній і середній школі» (1935), «Про педологічні викривлення в системі Наркомосів» (1936), «Про роботу вищих учбових закладів і керівництво вищою школою» (1936, спільно з РНК) та ін.

² Присудження вчених ступенів і звань було регламентоване постановами РНК СРСР «Про вчені ступені та звання» (1934) та «Про порядок встановлення вчених ступенів і звань» (1937).

³ Советские люди. – М.: Политиздат, 1974. – С. 3.

Якою ж мірою вписувалася у цей загальний радянський контекст філософська освіта? Які завдання і функції було покладено на неї? Що визначало її зміст і специфіку? Саме ці питання постануть предметом нашого подальшого розгляду.

«За марксо-ленінську філософію!»: на українських освітянських «фронтах» 1920–1930-х рр.

Пафос заперечення «старого» світу, яким вирізнялися перші кроки діяльності будівничих пролетарської освіти, неunikно поширювався і на царину філософії, – втім, як і на всю сферу гуманітарних і суспільних наук, що від початку сприймалася більшовицькою владою як небезпечний притулок ворожої «буржуазної ідеології». З перших партійно-урядових дій ставало зрозумілим, що ця сфера перетворюється на поле бою, причому в сенсі далеко не метафоричному.

За задумом вождів революції, наступ на «ідейному фронті» мав розгортатися відразу у двох напрямках: з одного боку, руйнації «старорежимних» освітніх інституцій і «знешкодження» інтелігенції, а з другого – форсованого і масового щеплення громадян Країни Рад «єдино правильним» і «непереможним» марксистським ученням.

Із першим завданням рішуча і позбавлена будь-яких сентиментів до «освічених кріпосників» революційна влада впоралася за якихось кілька років, фактично зруйнувавши вищу школу шляхом ліквідації юридичних (1919) та історико-філологічних факультетів (1921) і нескінченних реорганізацій їх залишків (або ж і закриття університетів, як це трапилося в УСРР), підпорядкування всіх сфер вузівського життя і діяльності контролю політкомісарів¹ і доведення до животіння колишніх професорів і приват-доцентів, позбавле-

¹ Характер цього контролю і безсилля професури протистояти брутальним спробам втручання недовчених молодиків «із повноваженнями» у суто академічні справи виразно демонструють деякі архівні документи, зокрема «Протест против незаконных действий комиссара при университете, несовместимый с Уставом университета», поданий радою професорів Київського університету наркомові освіти Володимиру Затонському 11 квітня 1918 р. Не вважаючи за потрібне особисто зустрітися з депутацією на чолі з Євгеном Спекторським, нарком обмежився коротким, але доволі промовистим вердиктом: «Никакой автономии не будет. Кому угодно заниматься действительно наукой, милости просим, а заскоружлых представителей касты профессоров придется вообще выставить». – ІР НБУВ. – Ф. 33. – № 1659. – Арк. 1.

них не тільки наукових ступенів і вчених звань, а й продовольчих пайків. Фінальним акордом у цьому «попередньому розчищенні» освітянської ниви стала беспрецедентна акція масової депортації (під загрозою розстрілу) «антирадянської інтелігенції», здійснена восени 1922 р. Як відомо, з-поміж двох сотень вигнанців опинилась і ціла низка видатних філософів – Микола Бердяєв, Семен Франк, Іван Ільїн (усі – за стандартним звинуваченням: «не только не примирился с существующей в России в течение пяти лет Рабоче-Крестьянской властью, но ни на один момент не прекращал своей антисоветской деятельности в моменты внешних затруднений для РСФСР») ¹, Микола Лосський («идеологически вредный»), Сергій Булгаков («поп., черносотенец, церковник, антисемит, погромщик, врангелевец»), Лев Карсавін («философ-мистик, церковник»), Федір Степун (займався «злостной антисоветской деятельностью») ² та ін. Насправді ж, усіх їх позбавляли батьківщини не за діяльний опір новій владі, а за «духовную неприемлемость... большевистски-коммунистического мирозерцания» ³ і прагнення «открыто о своих убеждениях заявлять» ⁴, «высказать свои взгляды по совести, не подыгрываясь под господствующие мнения, сообразуясь со степенью свободы, предоставленной законом» ⁵. Відтак акція «очистки» Росії від «дипломованих лакеїв попівщини» оберталася трагедією не тільки вигнанців, а й усієї країни, де інакомислення перетворювалося на злочин, що заслуговує на найсуворіше покарання. Втім, з огляду на подальші події радянської історії, доводиться констатувати, хоч як парадоксально, і певний позитив згаданої чекістської «операції»: назавжди отруївши життя вимушених емігрантів та їхніх родин, вона принаймні врятувала їх від тортур, таборів

¹ Див.: Макаров В. Г. Архивные тайны: интеллигенция и власть // Вопросы философии. – 2002. – № 10. – С. 126–144; Заключение ГПУ о высылке Н. А. Бердяева // Хрестоматия по истории России. 1917–1940 / Под ред проф. М. Е. Главатского. – М.: АО «Аспект Пресс», 1994. – С. 262–263; Ильин И. А. Собрание сочинений: Дневник. Письма. Документы (1903–1938). – М.: Русская книга, 1999. – С. 435.

² Див.: Препроводительная записка И. С. Уншлихта И. В. Сталину с приложением протокола заседания Комиссии Политбюро ЦК РКП(б) и списков деятелей интеллигенции, подлежащих высылке. 2 августа 1922 г. // <http://www.alexanderyakovlev.org/almanah/inside/almanah-doc/10/56067>.

³ [Протокол допроса Ф. А. Степуна, произведенного в Главном Политическом Управлении 22 сентября 1922 г.] // Вопросы философии. – 2002. – № 10. – С. 125.

⁴ [Протокол допроса Л. П. Карсавина, произведенного в Главном Политическом Управлении 18 августа 1922 г.] // Там само. – С. 132.

⁵ [Протокол допроса А. С. Ланде-Изгоева, произведенного в Главном Политическом Управлении 17 августа 1922 г.] // Там само. – С. 137.

і загибелі, яких не уникали «милостиво» залишені, зберігла творчий потенціал цілої когорти російських інтелектуалів, плоди якого примножили світову культуру.

Як відомо, сумнозвісна висилка торкнулася й київської, харківської та одеської інтелігенції, однак у «регіональних» списках осіб, призначених стати вигнанцями¹, філософської професури не виявилось. Це й не дивно, адже на момент проведення «операції» на теренах УСРР колишніх університетських чи духовно-академічних філософів майже не залишилося. З остаточним утвердженням радянської влади більшість їх емігрувала з країни. «Що стосується моїх мотивів, – згадував, зокрема, Георгій Флоровський², – то я був переконаний: з радянською владою мені не по дорозі. Хоча вона й потребувала вчителів, але вчителів тільки марксистського штибу. І жодної філософії й навіть історії – окрім марксистської – вони б не потерпіли. Це було ясно. Отже залишатися сенсу не було»³. Те саме переконання вочевидь поділяли Василь Зеньковський, Євген Спекторський, Дмитро Чижевський, Генріх Якубаніс. Що ж до кількох київських університетських і духовно-академічних філософів, які так і не наважилися на еміграцію, то їхні сподівання на «мирне співіснування» з радянською владою виявилися марними. Більшості з них не судилося уникнути злиднів і репресій⁴. Але навіть тим, у чиєму житті не було вигнання, арештів, допитів, в'язниць і таборів – як от обраному у 1922 р. академіком ВУАН Олексію Гілярову – радянські часи, позначені вимушеною «методолого-ідеологічною пе-

¹ Див.: Данилов А. Изъятие интеллигенции // <http://www.2000.net.ua/e/44474>

² Відомий богослов і філософ Г. Флоровський закінчив Одеський університет і у 1919 р. розпочав там свою викладацьку кар'єру на посаді приват-доцента.

³ Цит. за вид.: Георгий Флоровский: священнослужитель, богослов, философ. – М.: АО Изд. группа «Прогресс»–«Культура», 1995. – С. 27.

⁴ Зокрема, за «антирадянські публікації» у 1921 р. потрапив під арешт колишній професор філософії Історико-філологічного інституту ім. кн. Безбородька і Університету Св. Володимира Павло Тихомиров. З Ярославського педуніверситету в 1930 р. було «вичищено» Івана Четверикова, затаврованого як «антиобщественный элемент». У 1933 р. цього колишнього професора Київської духовної академії було засуджено на три роки заслання до Казахстану за буцімто участь у «нелегальній підготовці антирадянських кадрів з числа церковників». Майже вісім місяців (серпень 1938 – квітень 1939 р.) провів у Лук'янівській в'язниці, перебуваючи під слідством за стандартним обвинуваченням в «антирадянських настроях і контрреволюційній діяльності», сімдесятирічний Петро Кудрявцев, якому довелося змінити професорську кафедру КДА на скромну посаду шкільного вчителя літератури, а згодом – дійти й до статусу лаборанта агрохімічної лабораторії Інституту соцземлеробства. Від неминучого вироку П. Кудрявцева врятували не стільки клопотання рідних, скільки початок кампанії боротьби з «єжовщиною».

ребудовою», не принесли нічого, крім душевних мук, творчого занепаду і прижиттєвого забуття¹.

Розправа над «старою» філософською інтелігенцією й ліквідація колишніх філософських осередків – яскраве свідчення не тільки нещадної класової й ідейної боротьби «пролетаріату», а й відсутності у нової влади потреби у власне філософській освіті та культурі, що мали поступитися місцем примітивній «політграмоті». Одіозні «теоретики» популярного на початку 1920-х рр. антифілософського руху, над якими так полюбляла глузувати пізніша радянська історіографія, – Сергій Мінін, Едуард Єнчмен, Мартин Лядов, Борис Таль і ціла низка інших партійних функціонерів та освітян нового гатунку, – утверджуючи у свідомості мас тезу про принципову чужинність і навіть «ворожість» будь-якої філософії інтересам і цілям пролетаріату, що потребує «позитивної науки», а не «теорії жрецької касты», не тільки увиразнювали «дух часу», якому було «не до філософії», а й узагальнювали досвід перших комвузів, де дисципліна за назвою «філософія» взагалі не фігурувала². Зовсім не дивно,

¹ Попри наявність цілої низки «внутрішніх» чинників, вирішальну роль у світоглядній «еволюції» О. Гілярова у 1920–1930-х рр. відіграли, без сумніву, чинники «зовнішні»: в умовах перетворення марксизму на тотальну й панівну ідеологію зрілий науковець із уже сталим, глибоким і цілісним баченням світу на схилі життя постав перед необхідністю пристосовуватися до «єдино правильного вчення». Але ж чи міг мислитель, який завжди заперечував монополію на істину і досконалість всіх без винятку філософських учень, раптом «прозріти» й віддати її марксизму, та ще й вульгаризованого радянського гатунку? Навряд чи. І це засвідчують праці О. Гілярова, написані у «вуанівський» період: «марксистськими» в них є тільки назви («Схема истории философии в освещении исторического материализма», «Философия в революционной и классовой борьбе», «Анализ основных понятий, необходимых для четкого понимания диалектического материализма» та ін.). Що ж до їх змісту, то вони є свідченням болісних і марних потуг синтезувати з марксизмом виплеканий у попередні роки «синехологічний спиритуалізм». Недарма згадані праці так і залишилися недописаними, а з усього створеного О. Гіляровим у 1920–1930-х рр. побачили світ тільки кілька розділів його «Схеми».

Недостатня «марксистськість» академіка не залишилася непоміченою для керівників радянської освіти і науки, для яких «колишні» залишалися об'єктом особливого пильнування і підозри навіть тоді, коли не чинили опору. З кінця 1920-х рр., з часів тотальної «окупації» ВУАН «червоною професурою», О. Гіляров, так само як інші «старі» академіки, фактично був усунутий від справ. Заклопотані викриванням і тавруванням один одного, «нові» академіки навіть не помітили його смерті – судячи з відсутності бодай згадки про неї в академічних «Вістях». Згодом знищили й поховання на Байковому кладовищі... У анналах радянської філософської історіографії ім'я О. Гілярова згадувалося хіба що як символ марності потуг «старої» професури збагнути «справжній революційний сенс» марксистсько-ленінського вчення.

² Щоправда, поширення антифілософських настроїв на початку 1920-х рр. мало і цілу низку інших чинників і мотивів – починаючи з одержимості будівничих нового ладу пафосом руйнування «старого» світу й відмови від наслідування його «пережитків» і закінчуючи твердженнями самих «отців марксизму» про «подолання» і «скасування», у світлі наукового соціалізму, не тільки буржуазної, а й будь-якої філософії.

що гасло «Философию за борт!» вперше пролунало саме з України¹ (факт, на який до сьогодні не звертають уваги дослідники) – вузько-чолоий технократизм, «запліднений» комуністичною риторикою, що видавався у 1920-х рр. за освітній ідеал «нового» суспільства, і справді не потребував ані «стершихся пятаков истории философии», ані власне прилучення до вищих проявів людської культури. Ті самі тенденції панували й у всесоюзному масштабі – з початку 1920-х рр. від студентів Країни Рад вимагали оволодіння тільки т. зв. «суспільствознавчим мінімумом», визначеним партійними директивами. У 1921–1925 рр. він складався з таких предметів «нового гатунку», як «розвиток суспільних форм», «історичний матеріалізм», «пролетарська революція», «політичний устрій держави» і «план електрифікації»². З січня 1925 р. цей перелік, згідно з постановою ЦК ВКП(б) «Про суспільний мінімум і пропаганду ленінізму у вузах», зазнає модернізації відповідно до політичних завдань «моменту»: з вищеназваних дисциплін у розкладі залишається тільки історичний матеріалізм, решта поступаються місцем «історії класової боротьби», «Конституції СРСР», «політекономії», «історії партії та основам ленінізму», «радянському господарству і радянській економічній політиці», «господарському трудовому праву» і «профспілковому руху». Викладання оновленого «мінімуму» (в обсязі 342 годин) доручається новоствореним кафедрам історії партії і ленінізму та їх співробітникам-«суспільствознавцям».

Підготовка останніх, звісна річ, була предметом особливої уваги партійно-державного керівництва, що розглядало її як одне із першочергових завдань радянського будівництва. Вирішуючи це завдання, українські «товариші» від початку покладалися на досвід і настанови центрального Наркомосу, формуючи, за російським зразком, широку мережу партшкіл і комвузів. Найбільш значущу роль відводили «комуністичним університетам» – зокрема, Комуністичному університету ім. Артема (1922–1932), створеному в Харкові (за аналогією з московським Комуністичним університе-

¹ Відому статтю Сергія Мініна (1882–1962) «Философию за борт!» написано за часів його членства у ЦК КП(б)У та РНК УСРР і вперше опубліковано в харківському військово-політичному часописі «Армия и революция» (№ 5 за 1922 р.). Розголосу згаданої статті сприяв її передрук (у скороченому варіанті) в московському журналі «Под знаменем марксизма» (№ 5–6 за 1922 р.).

² Див.: Декрет Совета Народных Комиссаров от 4 марта 1921 г. «Об установлении общего научного минимума, обязательного для преподавания во всех высших школах РСФСР» // <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;div=LAW;base=ESU;n=9537>.

том ім. Свердлова) для підготовки партійно-радянської номенклатури і викладачів-суспільствознавців. Поряд із харківським (денним і вечірнім), вечірні комуніверситети діяли також у Києві та Дніпропетровську¹. Щоправда, історія згаданих інституцій не була тривалою: у світлі «нових завдань» партії, пов'язаних із колективізацією, всі радянські комуніверситети восени 1932 р. було реорганізовано у Вищі комуністичні сільськогосподарські школи.

Тенденція до закріплення за вузами суто навчально-виховних функцій і принципового відмежування їх від наукової діяльності, особливо виразно притаманна радянській освітній політиці 1920-х рр., позначилася й на «суспільствознавчій науці», розвитком якої в УСРР мали опікуватися спеціально створені науково-дослідні кафедри та інститути, що розглядалися партійно-державним керівництвом як «горизонтальна федерація над вузами» і «база для Академії наук»². З-поміж тих із них, які відіграли помітну роль у процесі становлення «радянської філософії», варто згадати, в першу чергу, створену наприкінці 1921 р. у Харкові й очолену одним із найавторитетніших радянських теоретиків марксизму 1920-х рр. Семеном Семковським *кафедру марксизму та марксознавства*. Успішно впоравшись із завданням «концентрації» навколо себе марксистських кадрів і розпочавши процес їх відтворення шляхом запровадження аспірантури³, саме ця кафедра створила фундамент *Українського інституту марксизму* (1922), перейменованого у 1924 р. на *Український інститут марксизму-ленінізму* (УІМЛ). У структурі останнього діяли три відділи – економічний, історичний і філософсько-соціологічний, а також кафедра національного питання (з 1926 р.). Філософсько-соціологічний відділ функціонував у складі трьох кафедр – філософії, соціології і права. Керувала відділом президія, до якої входили завідувачі кафедр – Семен Семковський (кафедра філософії), Володимир Юринець (кафедра соціології) та Рувім Левік (кафедра права). Загальне керівництво інститутом зосереджувалося в руках партійно-державної номенклатури (зокрема,

¹ Упродовж трирічного навчання майбутні «виконроби» соціалістичного будівництва (до їх лав зараховували лише комуністів і комсомольців ці стажем) опановували той самий комплекс дисциплін «суспільствознавчого мінімуму», тільки в поглибленому вигляді.

² Див.: Ряппо Я. П. Народня освіта на Україні за десять років революції. – Х.: Держвидав України, 1927. – С. 43–44.

³ Див.: Юринець В. Философский фронт на Украине // Под знаменем марксизма. – 1930. – № 5. – С. 129.

у 1927–1930 рр. його директором був Микола Скрипник, у 1930–1931 рр. – Олександр Шліхтер).

У липні 1931 р., згідно з рішенням ЦК КП(б)У, УІМА було реорганізовано у *Всеукраїнську асоціацію марксистсько-ленінських інститутів* (ВУАМЛІН), що діяла до середини 1936 р.¹ До складу ВУАМЛІН від початку входило шість науково-дослідних інститутів (Інститут історії, Інститут філософії та природознавства, Інститут економіки, Аграрний інститут, Інститут права та радянського будівництва, Інститут кадрів), дві науково-дослідних кафедри (національного питання та літературознавства), а також заочні курси марксизму-ленінізму. Наприкінці 1931 р. асоціація поповнилася науково-дослідним сектором пропаганди. Згодом у Києві, Одесі та Дніпропетровську було відкрито філії ВУАМЛІН (кожна у складі трьох секцій – історичної, економічної та філософської). Крім того, під егідою ВУАМЛІН діяло чотирнадцять наукових товариств (істориків-марксистів, економістів-марксистів тощо) та чотирнадцять постійних комісій (з вивчення проблем війни та історії сусідніх зарубіжних країн; з історії більшовицької преси; теорії й практики комсомольського руху тощо).

Діяльність згаданих інституцій була інкорпорована у всесоюзний процес розбудови «марксо-ленінської науки» – предметом їхньої відповідальності поставав «український фронт» ідеологічної боротьби, що набирала обертів мірою зміцнення тоталітарної радянської держави. На жаль, її перипетії тільки нещодавно постали предметом спеціальних досліджень, причому перипетії на «українському філософському фронті» і досі залишаються майже суцільною «білою плямою». Проте, на наше переконання, тільки їх ретельна реконструкція і аналіз спроможні пролити світло на процес становлення «радянської філософії» на українських теренах, визначити місце і роль тогочасних українських діячів у розбудові діалектичного та історичного матеріалізму як «філософського підґрунтя» марксизму-ленінізму. У цьому сенсі особливо цікавим видається вивчення «українського відгалуження» у філософських дискусіях 1920-х рр., що починалися з теоретичних суперечок на тему «чи потрібна філософія пролетаріату?», а завершилися конструюванням й утвердженням «єдино правильного» філософського вчення у складі діалектичного та історичного матеріалізму, аналіз «українського

¹ Керівництво ВУАМЛІН здійснювали (на посаді президента) Олександр Шліхтер (до листопада 1934 р.) та Освальд Дзеніс.

доробку» у формуванні категоріального апарату «марксистсько-ленінської філософії», дослідження процесу інституалізації радянської філософії на українських теранах, відтворення людських долі її творців тощо. Предметом фахового аналізу має постати й питання про специфіку «українського філософського фронту» перших радянських десятиліть, хоча попереднє вивчення фіксує радше аналогії і паралелі із подіями, що відбувалися «в центрі» – зокрема, в УСРР так само точилася жвава суперечка між «діалектиками» (на чолі з В. Юринцем) і «механістами» (на чолі з С. Семковським), перипетії і результати якої дуже подібні до «московських»; в українському «філософському» середовищі 1920–1930-х рр. діяли скальковані з російських зразків товариства і періодика¹; драматичні «повороти» на українському і російському «філософських фронтів» мали одних і тих самих «режисерів», а більшість «бійців» обох «фронтов» проголошено «ворогами народу» і знищено.

До речі, так само як і «центральні» марксистські інституції, їхні українські «аналоги», замислені як науково-дослідні², відігравали першорядну роль у підготовці науково-педагогічних працівників у царині суспільствознавства, а їхні співробітники активно займалися викладацькою діяльністю та її методичним забезпеченням у «комвузах»³: давалася взнаки «кадрова скрута», підтримувана си-

¹ Зокрема, Українське науково-філософське товариство «Войовничий матеріаліст-діалектик», створене у Харкові у вересні 1927 р., було фактичною «філією» відомого Товариства войовничих матеріалістів (згодом – матеріалістів-діалектиків), що діяло у Москві, а головний український філософський орган тих часів – часопис «Прапор марксизму» (1927, у подальшому – «Прапор марксизму-ленінізму» і «Під марксо-ленінським прапором»), постав «на образ і подобу» центрального журналу «Под знаменем марксизма».

² Щоправда, «науково-дослідна» робота цих інституцій, так само як і освіта у вишах, мала радше політпросвітній і пропагандистський характер. Приміром, у 1935 р. наукова робота Інституту філософії та природознавства ВУАМЛІН, як свідчать архівні джерела, полягала у розробці теми «Формування нового ставлення до праці і власності» й підготовці відповідної монографії, план-проспект якої передбачав такі розділи-«гасла»: «Більшовицька партія і професійний революціонер як прообраз нової людини», «Будівництво соціалізму та формування нової людини», «Харківський тракторний завод», «Колгоспи», «Оволодіння мас науковим світоглядом» (Див. ЦДАВО. – Ф. 1267. – Оп. 1. – Спр. 5. – Арк. 101–102).

³ Поряд із відомими підручниками московських авторів («Теория исторического материализма» Миколи Бухаріна, «Введение в философию диалектического материализма» Абрама Деборіна, «Введение в диалектический материализм» Григорія Тимянського, «Исторический материализм» Семена Гонікмана, «Исторический материализм» за ред. Володимира Ральцевича та ін.) особливо популярними в УСРР були підручники і посібники харківських філософів-марксистів – зокрема, Семена Семковського («Конспект лекций по историческому материализму»; «Марксистская хрестоматия: В 3 т.») та Володимира Бойка («Діалектичний матеріалізм». – Харків, 1928). Після зрежисованого Й. Сталіним «повороту на філософському фронті» початку 1930-х рр. статусу офіційного набув підручник за редакцією Марка Мітіна «Диалектический и исторический материализм» (М., 1933).

стематичними «чистками», а з початку 1930-х рр. – і значно потужнішими карними заходами. На початку 1920-х рр. ця «скрута» змусила залучити до викладацької і наукової діяльності осіб із далеко не бездоганним, з більшовицького погляду, «ідейним» минулим, але добре «підкутих» у західних і російських університетах та інститутах. Попри хронічно підозріле ставлення, гранично чітко висловлене ленінською формулою *«присмотреть надо»*, саме марксистизм з європейською освітою (на кшталт вихованців філософського факультету Бернського університету Абрама Деборіна та Любові Аксельрод, доктора філософії Віденського університету Володимира Юринця, випускника юридичного факультету Санкт-Петербурзького університету Семена Семковського, що десять передреволюційних років провів у Відні) виявилися найпомітнішими посталями радянської філософії періоду її становлення, відігравши потужну роль у процесі як її інституалізації, так і підготовці викладацьких і наукових кадрів.

Проблему забезпечення вищих навчальних закладів кадрами марксистів-суспільствознавців в УСРР, як і в інших радянських республіках, намагалися розв'язувати за допомогою аспірантури, що функціонувала, зокрема, в УІМЛ (а згодом – у ВУАМЛІН) з 1929 р., а також відрядженням українських партійців на навчання до московських закладів – зокрема, до Інституту червоної професури (ІЧП), створеного ще у 1921 р.¹

Особливі сподівання щодо вирішення кадрового питання були пов'язані із запровадженням восени 1932 р. у структурі ВУАМЛІН власних Інститутів червоної професури (в тому числі – ІЧП філософії), які згодом (згідно з постановою ВУЦВК від 10 січня 1934 р.) було об'єднано в єдиний Інститут червоної професури при ВУЦВК з шістьма відділами – економічним, філософським, історичним, радянського будівництва і права, літературним, підготовчим².

Створюючись як «вищий навчальний партійний заклад, який має готувати висококваліфіковані більшовицькі українські кадри

¹ Варто звернути увагу на квотний принцип, що діяв при вступі до «центрального» ІЧП. Зокрема, на 1934–1935 навчальний рік Україні було виділено 45 місць, з них: Харків – 10, Київ – 9, Дніпропетровськ – 7, Донбас – 7, Одеса – 7, Вінниця – 3, Чернігів – 2 (див.: Про набір до інститутів червоної професури в Москві // Комуніст. – № 97 (4469) від 26 квітня 1934 р. – С. 4).

² Відкритий у Харкові, у вересні 1934 р. ІЧП «переїхав» до Києва, розмістившись на вулиці з доволі символічною назвою «Жертв революції» (нині – Трьохсвятительська). Після закриття ІЧП у листопаді 1937 р. на його базі було відкрито Інститут підготовки викладачів соціально-економічних дисциплін вузів і втузів.

викладачів, наукових та практичних робітників для соціалістичного господарства і різних ділянок культурного будівництва»¹, Інститут червоної професури при ВУЦВК від початку мав характер «станової» установи, потрапити куди міг далеко не кожний. Щоправда, справа полягала у необхідності мати не так видатні знання чи здібності (від абітурієнтів вимагалася наявність вищої освіти на рівні комуністичного чи соціально-економічного вузу, або й робітфаку – якщо йшлося про підготовче відділення, а також знання однієї з іноземних мов в обсязі вузівської програми), як партійний стаж (для робітників – від шести років, для службовців – вісім років і досвід керівної роботи не менше трьох років)². Особливо враховувалася соціальна належність – перевага надавалася робітникам (серед допущених до вступу ця категорія становила, зазвичай, понад сімдесят відсотків осіб, натомість кількість службовців коливалася від восьми до дванадцяти відсотків)³. Відомості про «партстаж і соцстан» мали підтверджуватися засвідченою довідкою. Крім того, від вступників вимагали обкомівське посвідчення про відрядження і докладну партійну характеристику⁴.

Абітурієнти, які подолали «анкетний» відбір, мали подати письмову роботу і (в разі отримання задовільної оцінки) скласти три усних іспити – з «теоретичної економіки», філософії (діалектичного та історичного матеріалізму), історії ВКП(б) та КП(б)У. Пропонована тематика робіт стосувалася винятково питань марксизму-ленінізму (з акцентом на ленінізм) та історії партії⁵.

Той, хто долав вступні випробування, набував статусу аспіранта і впродовж трьох років мав підвищити свій фаховий рівень шляхом навчання (лекції, семінари, консультації) та підготовки випускної роботи (дисертації), яку належало захищати на зборах відділу (або кафедри) у присутності офіційного опонента.

¹ Положення про Інститут червоної професури // Центральний державний архів вищих органів влади (ЦДАВО). – Ф. 1267. – Оп. 1. – Спр. 48. – Арк. 1.

² Див.: Умови прийому до інституту червоної професури на 1934/35 р. // Комуніст. – № 103 (4475) від 5 травня 1934. – С. 4.

³ Див. точні кількісні дані за 1934–1936 рр. за вид.: Богдашина О., Сазонова І. Інститут червоної професури: історія створення, соціально-політичні та матеріальні умови функціонування (1932–1937 рр.) // http://www-history.univer.kharkov.ua/book/Bogdashina_O,%20Sazonova_I.pdf.

⁴ Див.: Умови прийому до інституту червоної професури на 1934/35 р. – С. 4.

⁵ Для прикладу наведемо кілька з них: ленінська теорія соціалістичної реконструкції сільського господарства; ленінська теорія пролетарської революції; диктатура пролетаріату; більшовики у Жовтневій революції; основні економічні проблеми другої п'ятирічки тощо (див.: Умови прийому... – С. 163).

Філософський відділ ІЧП готував фахівців за двома спеціальностями – діамат та істмат. Навчання аспірантів, закріплених за відповідними фаховими групами, мало здійснюватися за програмами і планами, розробленими у відділі й затвердженими керівництвом інституту. Низка дисциплін мала нормативний характер для всіх спеціальностей – їх викладання забезпечувалося загальноінститутськими кафедрами, створеними у кожному відділі (у філософському їх було дві: діалектичного матеріалізму та історичного матеріалізму). Комплекс так званих «допоміжних дисциплін», до яких належали «чужоземні» мови, військова підготовка, математика, фізика, статистика, біологія та ін., формувався залежно від потреб обраного фаху. Навчальні плани мусили «забезпечити набуття аспірантами, на основі марксо-ленінської методології, систематичних знань, теоретичних і практичних, відповідного фаху, як неодмінної передумови для підготовки аспіранта до наукової, викладацької або практичної роботи»¹. При цьому висувалася головна вимога: «Вся система навчальної роботи інституту будується так, щоб бути політично актуалізованою»². З кожної прослуханої дисципліни аспіранту належало скласти залік, наприкінці навчального року – «переводні іспити». Від слухачів вимагали також щорічну підготовку тексту доповіді за обраним фахом і тез за однією з допоміжних дисциплін. Відтак не дивно, що одним із пунктів *«Положення про Інститут червоної професури»* заборонялося сполучення навчання із роботою (педагогічна діяльність в обсязі шести – восьми годин на декаду дозволялася тільки аспірантам другого і третього років навчання)³.

В основу концепції фахової підготовки «червоних професорів філософії» було покладене переконання, згідно з яким «серйозна філософська освіта можлива тільки на основі ґрунтовного знання найважливіших суспільних дисциплін (політична економія, історія, історія ВКП(б) та ін.) і сучасного природознавства»⁴. Оскільки вважалося, що знання цих дисциплін майбутні професори філософії встигли отримати у «комвузах», то їхня аспірантська підготовка передбачала ґрунтовне опанування історії філософії,

¹ Положення про Інститут червоної професури. – Арк. 2.

² Там само.

³ Там само. – Арк. 3.

⁴ Юдин П. От института красной профессуры философии // Программы и планы на 1935/36 учебный год Института красной профессуры философии. – М.: Соцэкгиз, 1935. – С. 3.

діалектичного та історичного матеріалізму, а також вивчення таких «додаткових, суміжних із філософією, дисциплін», як історія, історія науки (у різних її галузях – механіки, техніки, астрономії, математики, фізики, хімії, біології), історія соціальних учень, історія літератури, які спроможні надати «такий матеріал, що слугував би історичною основою і доповненням до студійованих філософських шкіл і проблем»¹.

Керівними у вивченні історії філософії концепція підготовки «червоних професорів» проголошувала принципи історизму, партійності і класовості філософії², що дістав відбиток у програмах історико-філософського циклу. Приміром, термін «боротьба» поставав ключовим в усій історії античної філософії³, Аристотель розглядався як «ідеолог середніх класів античного рабовласницького суспільства часів македонської експансії»⁴, вивчення філософії Локка починалося із засвоєння тези: «Локк – син класового компромісу 1688 р.»⁵, естетика Канта пов'язувалася з «реакційним буржуазним формалістичним мистецтвознавством XIX–XX ст.»⁶, а «прогресивна і реакційна» тенденції у філософії Гегеля тлумачилися як «відображення двоїстості й залежності німецької буржуазії початку XIX ст. від феодалів»⁷ (для повного переліку подібних «перлів» бракує місця). Особливо виразним «класово-партійний» підхід поставав у курсі історії соціальних учень, де вся світова суспільна думка виявлялася об'єктом вульгаризації і примітивного зведення до ролі «зброї» чи «служниці» інтересів того чи того класу⁸, хоча, слід зазначити, класова пильність не зникала і з історії науки, в курсі якої розглядалися такі питання, як «класові суперечності і давня наука»⁹, «ставлення різних класів до науки»¹⁰, «боротьба навколо проблеми матерії та руху в XVII ст. в Англії як

¹ Там само.

² Див.: Там само.

³ Достатньо промовистою видається рубрикація розділів програми з історії античної філософії: «Зачатки боротьби матеріалізму та ідеалізму в ранніх школах», «Боротьба зрілих шкіл матеріалізму та ідеалізму», «Елліністично-римський період і боротьба матеріалізму та ідеалізму» (див.: Программы и планы на 1935/36 учебный год Института красной профессуры философии. – С. 10).

⁴ Там само. – С. 12.

⁵ Там само. – С. 20.

⁶ Там само. – С. 34.

⁷ Там само. – С. 38.

⁸ Див.: Там само. – С. 86–99.

⁹ Там само. – С. 25.

¹⁰ Там само. – С. 26.

відображення класової боротьби доби англійської революції»¹ тощо. Одним із важливих засобів формування «єдино правильного» погляду «червоної професури» на історію філософії, судячи з програм, мало стати повсякчасне звернення до «авторитетів» – Маркса, Енгельса, Леніна, Сталіна, а також «глибоке знання» їхніх висловлювань з приводу тих чи тих історико-філософських питань – саме на них слід було орієнтуватися у вивченні будь-якої теми, що красномовно засвідчували списки рекомендованої літератури, які розпочиналися (а подекуди й обмежувалися) розлогим переліком творів класиків марксизму-ленінізму. Не забуваючи про настанову «політичної актуалізації», укладачі програм приділяли чималу увагу критиці не тільки чужоземних «буржуазних реакціонерів» і «фашистів», а й щойно викритих вітчизняних «ревізіоністів», «опортуністів», «меншовикующих ідеалістів», «троцькістів», прищеплюючи майбутнім «червоним професорам» звичку нахненно викривати і таврувати вчорашніх колег, наставників і друзів². Очевидно та сама настанова посприяла появі певних «пустот» і прогалів в історії філософської думки, з мапи якої раптом зникли не тільки окремі острови, а й цілі материки³. Зрештою, у свідомості «червоної професури» мало міцно закарбуватися переконання в тому, що історія філософії є лише передісторією «єдино правильного» вчення, «передумовою, вступом до вивчення філософії діалектичного матеріалізму», і тільки в цьому має свій смисл і виправдання.

Що ж до самої «вершини» світової філософії, то у сходженні до неї керівною мала постати «методологічна» настанова: діалектичний матеріалізм є «найглибший, єдино науковий і революційний світогляд», найтіснішим чином пов'язаний як «з усім попереднім розвитком суспільного життя й усім розвитком науки», так і «з сучасним станом боротьби міжнародного пролетаріату й досві-

¹ Программы и планы на 1935/36 учебный год Института красной профессуры философии. – С. 29.

² Достатньо промовистою видається в цьому сенсі характеристика «хибних» інтерпретацій філософії Гегеля: «Третирование диалектической логики Гегеля в послегегелевской буржуазной философии и у философов II Интернационала. Механисты и их нигилистическая позиция в отношении гегелевской диалектики. Критика меньшевистствующего идеализма, переносащего в марксизм идеалистическую логику Гегеля. Реакционные попытки современной буржуазной философии использовать фальсифицированную диалектику Гегеля» (див.: Там само. – С. 39).

³ Зокрема, це стосується як «депортованої» російської релігійної філософії, так і історії філософії на східнослов'янських теренах загалом.

дом соціалістичного будівництва в СРСР і всім сучасним розвитком науки»¹. Відповідно формулювалася й «методична» порада «прив'язувати» опанування діалектичного матеріалізму до вивчення «конкретного матеріалу з історії філософії, сучасного природознавства, світового робітничого руху і соціалістичного будівництва»².

План і програма курсу діамату, запропоновані «червоним професорам» ще задовго до появи сумнозвісного розділу «Про діалектичний та історичний матеріалізм» (з «Короткого курсу ВКП(б)»), автором якого вважають Йосипа Сталіна, окреслює той загальний тематичний і теоретичний каркас, на якому трималася вся будівля «філософування по-радянськи»: матеріалістична діалектика як філософська наука марксизму-ленінізму (три джерела і три складові марксизму; діалектичний матеріалізм як філософія пролетаріату; розв'язання основного питання філософії; діалектика як наука про загальні закони розвитку природи, людства і людського мислення; тотожність діалектики, логіки і теорії пізнання у Гегеля на ґрунті ідеалізму і в марксизмі на ґрунті матеріалізму; єдність методу і світогляду, теорії і практики; партійність філософії тощо); марксистсько-ленінська теорія відображення; три закони діалектики (закон єдності протилежностей як ядро і суть діалектики; закон взаємного переходу кількості в якість; закон заперечення заперечення; категорії марксистсько-ленінської діалектики (сутність і явище; форма і зміст; можливість і дійсність; причиновість); матеріалістична діалектика і критика формальної логіки³ тощо.

У курсі історичного матеріалізму докладно з'ясовувалися історичні передумови і сутність «перевороту, здійсненого Марксом у поглядах на суспільство», вчення про суспільно-економічні формації, продуктивні сили і виробничі відносини, базис і надбудову, класи, класову боротьбу і державу (з особливим акцентом на «пролетарській диктатурі як державі нового гатунку» та політиці як «концентрованому виразі економіки»), теорія пролетарської революції, форми суспільної свідомості та завдання «культурної революції». Основними першоджерелами, як і в курсі діамату, слугували твори класиків марксизму-ленінізму (з-поміж них і Й. Сталіна). Для

¹ Юдин П. От института красной профессуры философии. – С. 4.

² Программы и планы на 1935/36 учебный год Института красной профессуры философии. – С. 47.

³ Див.: Там само. – С. 48–62.

засвоєння ж тонкощів ідейної боротьби майбутні професори філософії знайомилися також із творами «ревізіоністів».

Умовам, в яких зрощувалася тогочасна «червона професура», сьогодні могли б позаздрити не тільки аспіранти. І лектори, і слухачі ІЧП (разом із родинами) користувалися численними пільгами і привілеями: квартири, продуктові пайки, закриті «розподільники», спеціальні дієтичні їдальні, ательє, медичне обслуговування, комфортний відпочинок – і все це в роки, затьмарені голодною смертю мільйонів «радянських людей», але, мабуть, іншого, «нижчого» гатунку.

Щоправда, скільки б не «вигодовували» передовий загін «бійців ідеологічного фронту», ефективність «інкубаторів» геть не відповідала партійним клопотам і витратам. Початковий рівень освіченості слухачів Інституту червоної професури був, здебільшого, настільки низьким, що лише двадцять відсотків із тих, хто розпочинав навчання, спромоглися на його завершення, причому жоден із випускників так і не підготував дисертації. Приміром, з випуску 1936 р. майже половину складали «трієчники»¹.

Однак партійно-державне керівництво, не кажучи вже про «компетентні органи», вбачало глибинні чинники такої низької продуктивності «професорського виробництва» зовсім не у непідготовленості слухачів, а в їхній ідейній «гнилості», а ще більшою мірою – у «ворожій діяльності» викладачів і очільників Інституту червоної професури, цієї, вживаючи звичну лексику 1930-х рр., «зграї націоналістів», «шкідників», «ухильників», «троцькістів» та іншої «мерзоти»². І тих, хто стояв біля керма тогочасної радянської філософії в Україні, і тих, хто готувався зміцнити «український філософський фронт», спіткала лиха доля. Його бійців, що вціліли у роки «великого терору» (хоча й не уникли арештів і таборів), можна порахувати буквально на пальцях. Для когось ціною життя виявилось невдале формулювання, обвинувачення в буржуазному націоналізмі за читання лекцій українською мовою чи у російському шовінізмі за російськомовний виклад, «примиренське ставлення» до викритого як «ворога народу» родича або випадкове фатальне знайомство, донос

¹ Див. докладніше: *Стрижак Є.* Інститут червоної професури (1929–1937): у пошуках більшовицької альтернативи «старій професури» // *Проблеми історії України: факти, судження, пошуки.* – 2007. – № 17. – С. 317.

² Викриттю «націонал-ухильницької» діяльності Інституту червоної професури ЦК КП(б)У присвятив спеціально постанову (див.: *Про роботу Інституту червоної професури* // *Комуніст.* – № 104 (4476). – 6 травня 1934 р. – С. 1).

колеги, слухача чи сусіда. Хтось, не витримавши повсякденних цькувань, пішов з життя сам. На решту чекали тортури, розстріл, безіменна братська могила.

Семен Семковський, Володимир Юринець, Петро Демчук, Рувім Левік, Арташес Сараджев, Яків Розанов, Тодос Степовий, Зармайр Ашрафян, Олександр Мілославін, Олексій Адріанов, Олександр Бервицький, Степан Баранник... Ці та інші українські радянські філософи 1920–1930-х рр. майже не відомі сучасникам. Їхні імена так довго боялися промовляти вголос, що відомості про них можна знайти хіба що в архівах. Чи потрібно шукати? Без сумніву, так, попри те, що їхні «наукові праці» схожі, здебільшого, на «агітки» чи «записки навіжених». Але й вони самі, і долі їхніх творців – незнищенна сторінка історії вітчизняної філософії, до того ж чи не найтрагічніша і така, що не повинна більше повторитися. Мабуть, саме заради цього вона і варта відтворення та осмислення.

Від «Короткого курсу» до тривалого застою: філософська освіта у лещатах ідеології

Зовсім не дивно, що після чергової «зачистки філософського поля», здійсненої у 1930-х рр., роль головної «філософської» книги на довгі роки посів сталінський «Короткий курс історії ВКП(б)», вперше опублікований у 1938 р. і неодноразово перевиданий у кількості, здатній забезпечити інтелектуальні потреби мало не кожного радянського громадянина¹. На тлі купки напівосвічених «червоних професорів» і навіть «академіків», завжди готових, за наказом керівника, *«перекопать весь навоз»*, Сталін міг нарешті почуватися справжнім і беззаперечним володарем «філософського Олімпу», – тих нечисленних фахівців, які потайки продовжували вважати його «цілковитим профаном у царині філософії»², було завбачливо обеззброєно. Четвертий розділ згаданої книги («Про діалектичний та історичний матеріалізм»), попри всю його лапідарність, інтелектуальну «невибагливість» і жанр «цитатника», зажив слави «енциклопедії марксизму-ленінізму», доступної і зрозумілої кожній радянській людині.

¹ Упродовж 1938–1953 рр. цей «бестселер» мав триста одне перевидання шістьдесятьма сімома мовами (загальна кількість примірників – понад сорок два мільйони).

² Воспоминания академика А. М. Деборина // Вопросы философии. – 2009. – № 2. – С. 129.

З кінця 1930-х рр. витвір сталінського «генія» стає не тільки взірцем для численних опусів доби «філософії – служниці ідеології», а й головним філософським підручником для вищої школи та основою пропагандистської діяльності партії. Згідно з відповідною постановою ВКП(б) від 14 листопада 1938 р.¹, вивчення «Короткого курсу» мало скласти «фундамент» викладання марксистсько-ленінської теорії в межах дисципліни «Основи марксизму-ленізму», на вивчення якої партія відводила тепер сукупний обсяг годин, що раніше призначалися для викладу ленінізму і діалектичного та історичного матеріалізму. Відтоді центральною кафедрою радянських вузів постає кафедра марксизму-ленінізму.

Хоч як дивно, але саме за воєнного і повоєнного лихоліття відбуваються події, знакові для відновлення філософської освіти і науки на українських теренах: восени 1944 року в Київському державному університеті ім. Тараса Шевченка відкривається (після майже столітньої перерви) філософський факультет, а в 1945 р. під егідою Академії наук УРСР розпочинає свою діяльність Інститут філософії.

У 1940-х рр. філософський факультет КДУ, на який передбачалося щороку приймати близько шістдесяти студентів², мав три відділення – діалектичного та історичного матеріалізму, логіки і психології. Відкриття двох останніх було не випадковим – у 1946 р., за ініціативою Сталіна (колишнього семінариста, знайомого з предметами), ЦК ВКП(б) прийняв постанову про запровадження викладання логіки і психології у середній школі, що зумовило потребу в підготовлених для розв'язання чергового завдання партії фахівців (відділення логіки і психології було створено також і на філологічному факультеті). Навчальний процес із фахових дисциплін (а також викладання «основ марксизму-ленінізму» для студентів інших спеціальностей) забезпечували кафедри діамату та істмату, педагогіки, психології, історії філософії, логіки (з 1947 р.).

Розбудова філософського факультету, як і власне відновлення університетського життя у напівзруйнованому окупантами Києві, відбувалися у надзвичайно складних умовах. Із довоєнних будівель

¹ Див.: О постановке партийной пропаганды в связи с выпуском «Краткого курса истории ВКП(б)» // http://www.newsman.tsu.ru/library/main/kuznetsov_history_of_russian_journalism_1917_2000/reading_book/7.htm.

² Див.: Про утворення філософського та економічного факультетів у Київському державному університеті ім. Т. Г. Шевченка. Постанова Ради Народних комісарів УРСР і Центрального Комітету КП(б)У № 609 від 29 травня 1944 // Філософський факультет (документи та матеріали). – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – С. 179.

університету вціліла тільки п'ята частина. Учбові приміщення, устаткування, приладдя, бібліотека та її фонди, гуртожитки – усе, без чого неможливе повноцінне функціонування освітньої інституції, було знищене або виведене з ладу. В умовах відбудови університу, що потребувала тривалого часу, великих коштів і зусиль, аудиторні заняття доводилося проводити у три зміни.

Однак проблема полягала не тільки у матеріальній злиденності й скруті повоєнних років: справжньому відродженню філософської освіти і науки на українських теренах не сприяв, на жаль, «дух часу», позначеного розквітом сталінізму, розгортанням гучних ідеологічних кампаній і, відповідно, новими репресіями. Тоталітарна «машина» невпинно набирала обертів. Від середини 1940-х рр. науковці, літератори, митці потрапили під особливо пильний нагляд партійного керівництва, що заходилося наводити лад в усіх сферах культурного життя. Сумнозвісні постанови ЦК ВКП(б) «Про журнали «Звезда» і «Ленинград»» (1946), «Про репертуар драматичних театрів і заходи щодо його поліпшення» (1946), «Про кінофільм «Большая жизнь»» (1946), «Про оперу «Великая дружба» В. Мураделі» (1948), «Про журнал «Крокодил»» (1948) та ін. мали свої «віддзеркалення» і на українських теренах – резолюція ЦК ВКП(б) про серйозні недоліки і помилки в роботі українських комуністів, ухвалена в липні 1946 р., стимулювала цілу зливу тогорічних «ідеологічних» постанов ЦК КП(б)У («Про перекручення і помилки у висвітленні історії української літератури», «Про журнал сатири і гумору «Перець»», «Про журнал «Вітчизна»», «Про репертуар драматичних і оперних театрів УРСР і заходи щодо його поліпшення» та ін.). До обвинувачень «загальносоюзного» значення (передусім у «гнилій безідейності та аполітичності») традиційно додавався і місцевий «колерит» – в українських наукових, літературних і мистецьких колах із новою силою розпочалося полювання на «буржуазних націоналістів». Боротьба з «буржуазною ідеологією», особливо запекла за часів керівництва Лазаря Кагановича (1947), вже наступного року, відповідно до інструкцій «з центру», переростає у кампанію боротьби з «низькопоклонством перед Заходом», «безродним космополітизмом», «єврейським буржуазним націоналізмом». Розгортається боротьба за викорінення «реакційно-ідеалістичної вейсманістської (менделівсько-морганівської) біології, релятивістської космології, теорії резонансу в квантовій хімії, «агностицизму і суб'єктивно-ідеалістичних перекручень» у фізіології та медицині.

Від запланованого розгрому «ідеалістичних теорій» у фізиці (теорії відносності і квантової механіки) врятувало тільки випробовування атомної бомби.

Відкриваючи нові ідейні «фронти» в усіх сферах науки і культури, у царині філософії партійне керівництво сягнуло, здавалося, граничної межі. Низкою спеціальних постанов, прийнятих у 1944–1945 рр. (*«Про недоліки в науковій роботі в галузі філософії»*, *«Про організацію науково-просвітницької пропаганди»*, *«Про недоліки і помилки в освітленні історії німецької філософії кінця XVIII і початку XIX ст.»*, *«Про недоліки у викладанні основ марксизму-ленінізму в Саратовському державному університеті імені М. Г. Чернишевського»*), ЦК ВКП(б) висував перед «передовим загоном ідеологічних бійців» завдання повсякчасного увиразнення принципової протилежності буржуазного і пролетарського світоглядів, незаперечних переваг радянського соціалістичного ладу, підсилення класового і партійного підходу в науковій і викладацькій діяльності. «Батьківська опіка» простиралась і на цілком конкретні фахові питання – зокрема, у царині історії філософії. Рішенням партії, наприклад, німецька класична філософія проголошувалась «аристократичною реакцією» на матеріалізм французьких мислителів і буржуазну революцію у Франції кінця XVIII в.»¹. Масштабна дискусія щодо книги Григорія Александрова *«История западноевропейской философии»* (1946), організована і проведена, згідно з постановою ЦК ВКП(б) від 22 квітня 1947 р., в Інституті філософії АН СРСР у червні 1947 р. під особистим керівництвом Андрія Жданова і за участі ще двох секретарів ЦК ВКП(б) – Олексія Кузнецова і Михайла Суслова², стала зручним приводом не тільки для нагадування про відповідальну роль філософів як «передового загону ідеологічних працівників», а й для проголошення ключової тези «політичного моменту», згідно з якою справжня причина відставання на «філософському фронті» пов'язана не з об'єктивними, а з суб'єктивними чинника-

¹ Це рішення було нав'язано сумнозвісним «ревізуванням» виданого у Москві 1943 р. третього тому *«Истории философии»*, що був заборонений за грубі помилки в інтерпретації німецької класичної філософії, а його наклад пущено під ніж.

² Згадана дискусія була вже другою – першу, проведену Інститутом філософії у січні 1947 р., ЦК ВКП(б) визнало «куцою та неефективною» (див.: О дискуссии по книге тов. Александрова *«История западноевропейской философии»*. 22 апреля 1947 г. // Академия наук в решениях Политбюро ЦК РКП (б)-ВКП(б)-КПСС 1922–1991/ 1922–1952/ Сост. В. Д. Есаков. – М.: РОССПЭН, 2000. – С. 344–345).

ми – в першу чергу, з «низькопоклонством» перед буржуазною філософією. З пошуками «філософів-космополітів» не забарилися: вже у березні 1949 р. керівництво Інституту філософії АН СРСР доповідало секретаріату ЦК ВКП(б) про «заходи», вжиті щодо їх виявлення і викриття. До переліку «викритих» під час дводенного засідання Вченої ради і дводенних партійних зборів Інституту потрапили Боніфатій Кедров, Захарій Каменський, Володимир Біблер, Бернард Биховський, Сергій Рубінштейн, Олексій Кривелев, Михайло Лившиць¹ і навіть такі віддані «партійці», як Марк Мітін і Марк Розенталь. При цьому директор Інституту філософії Г. Александров (у кращих «покаянних традиціях» сталінських часів) піддав критиці «помилкові положення» власної книги – не тільки «об'єктивістський підхід до історії філософії» і «змазування протилежності пролетарського і буржуазного світоглядів», а й той глибоко «ганебний» факт, що в праці з історії західноєвропейської філософії «оминув питання історії російської філософії»².

У вирі тогочасної «ідеологічної істерії» опинилися, звісно, й освітні інституції, в тому числі – Київський університет: наприкінці 1940-х рр. пильне ЦК КП(б)У систематично викривало його «серйозні помилки в галузі ідеологічного виховання студентства»³, на «виправлення» яких тогочасне університетське керівництво, викладачі та студенти змушені були витратити весь свій творчий потенціал. Невсипущий партійний контроль за навчальним процесом і науковою роботою, запровадження практики набору студентів на «ідеологічні» факультети за партійними і комсомольськими рекомендаціями, систематичні «чистки» студентських і викладацьких кадрів⁴, нескінченні збори і засідання підрозділів, агітаційні семінари і регулярні політінформації, відвідання викладачами Вечірнього університету марксизму-ленінізму – таким було повсякденне жит-

¹ Усіх цих осіб було звільнено з Інституту. Ще раніше, згідно з постановою Політбюро УЦК ВКП від 3 березня 1949 р., Б. Кедрова було усунуто з посади головного редактора журналу «Вопросы философии», яку він обіймав з дня заснування журналу у липні 1947 р.

² Див.: Письмо руководителей Института философии АН СССР и журнала «Вопросы философии» Г. М. Маленкову по вопросу борьбы с космополитизмом. 21 марта 1949 г. // Сталин и космополитизм. 1945–1953. Документы Агитпропа ЦК. – М.: МФД: Материк, 2005. – С. 325–329.

³ Йдеться, зокрема, про постанови Політбюро ЦК КП(б)У «Про поліпшення викладання і політико-виховної роботи ВУЗів УРСР» від 12 вересня 1947 р. та «Про роботу партійної організації КДУ» від 30 листопада 1947 р.

⁴ Особливо «вагомою» підставою для звільнення чи виключення з тогочасного університету вважалося перебування на окупованій території.

тя КДУ кінця 1940-х рр. Упродовж одного тільки 1948 р. університет провів близько сорока «ідейних» конференцій (з нагоди 100-річчя Маніфесту Комуністичної партії, 30-річчя ЛКСМУ, «Біографія Сталіна та його твори», «Про радянський патріотизм», «Занепад західної культури», «Жити і працювати за Іллічем» та ін.), участь у яких була обов'язком кожного викладача і студента (за кожним було закріплено тему; всі доповіді і виступи стенографувалися; зміст стенограм пильнувався парткомом).

Характерно, що попри повсякденну боротьбу з «буржуазною ідеологією», «низькопоклонством» і «космополітизмом», Київському університету ніяк не вдавалося заслужити схвалення вищого партійного керівництва, з точки зору якого ця боротьба мала бути значно радикальнішою. Приміром, «формальний» характер кампанії проти «низькопоклонства» в КДУ вбачали вже в тому, що статті, надруковані в університетських наукових збірниках, містили не тільки україномовні, а й англomовні назви та резюме. Як ще одне свідчення «угодництва перед Заходом» і недостатнього «утвердження пріоритетів радянської науки і культури» партія оцінила видання монографії зі списком іноземної літератури на двадцяти двох сторінках¹. То ж чи дивно, що звичка орієнтуватися винятково на «вітчизняні» видання, прищеплена за тих часів і відтворювана у наступних поколіннях викладачів і науковців, і досі превалює в гуманітарному середовищі?

Особлива відповідальність за якість ідеологічно-виховної роботи в університеті покладалась, звісна річ, на філософський факультет, що забезпечував викладання основ марксизму-ленінізму для студентів усього університету. Про вагу цієї дисципліни особливо попереджалося в наказі Міністерства вищої освіти (МВО) СРСР від 21 вересня 1948 р. *«Про заходи вищих навчальних закладів у зв'язку з десятиліттям від дня виходу в світ "Краткого курса истории ВКП(б)" та постанови ЦК ВКП(б) "О постановке партийной пропаганды в связи с выпуском "Краткого курса истории ВКП(б)"»*, а також в інших міністерських документах тих часів (зокрема, *«О мерах по улучшению преподавания основ марксизма-ленинизма»*). Викладання «головної дисципліни» перебувало під постійним контролем парткому університету і вищого партійного керівництва й час до часу було предметом гострої критики (хіба може бути спо-

¹ Див.: Документальні матеріали партійного комітету КДУ ім. Т. Г. Шевченка // Державний архів Київської області. – Ф. П-158. – Оп. 2. – Спр. 16. – Арк. 15, 171–173.

кій на «ідеологічному фронті»!) ¹. Особливо це стосувалося семінарських занять, які проходили, як стверджувало начальство, «нудно і нецікаво, без активної участі студентів» ². Така оцінка, до речі, видається цілком гідною довіри. Адже у вчорашніх фронтовиків, що становили кістяк тогочасного студентства, пустопорожні виклади «червоних професорів», сповнені суцільних «гасел» («...*т*ьму проблем здесь освещали в словопреньях: что глуп Эйнштейн, вредитель Бор, а физик – не макроприбор, а социальное явление» ³), навряд чи пробуджували філософські зацікавлення. Тим більше, що вся «філософія» в ті часи зводилася до відворення «мантр», складених із чотирьох рис діалектики і трьох рис матеріалізму.

Попри те, що процес десталінізації, розпочатий за часів хрущовської «відлиги», приніс із собою певне послаблення «ідеологічного терору», філософська освіта в УРСР, так само як і в інших радянських республіках, продовжувала залишатися в міцних лещатах ідеології й, відповідно, постійного партійного контролю та керівництва (і така ситуація, зауважимо, зберігалася до часів перебудови). На відміну від академічних інституцій, вищі навчальні заклади мали своєю місією передусім виховання «будівничих комунізму», а викладання філософських дисциплін завжди розглядалось як один із головних «ідейно-виховних» інструментів, справність і надійність якого мала завжди залишатися поза сумнівом.

Якщо говорити про певні структурні зміни у системі філософської освіти середини 1950-х – середини 1980-х рр. (хоча вживати термін «філософська освіта» щодо тих часів можна тільки з великою часткою умовності), то вони, звісно, були. Зокрема, з 1956 р.,

¹ Про характер цієї критики дає уявлення, зокрема, незадовільна оцінка роботи університетської комісії з прийому кандидатських іспитів з історії філософії і діалектичного та історичного матеріалізму, надана газетою «Правда Украины» (органом ЦК КП(б)У) 7 грудня 1951 р.: «По истории философии, например, из пяти вопросов только один, иногда два, относятся к философским работам Маркса, Энгельса, Ленина, Сталина, а три-четыре вопроса – к периоду домарксистской философии. Почти каждого экзаменуемого обязательно спрашивают о философии Канта и Гегеля, и в то же время часто не задают ни одного вопроса по философским произведениям тов. Сталина. И по истории философии, и по диалектическому и историческому материализму чрезвычайно редко попадают вопросы о философском значении работ Мичурина, Павлова, Лепешинской, нет вопросов, требующих разоблачения американско-английской реакционной философии и т. д.» (ІР НБУВ. – Ф. 33. – № 1951 [Маслов С. І.] К истории Киевского университета. Вырезки из газет, отдельные номера газет 1911–1956).

² Див.: Документальні матеріали партійного комітету КДУ ім. Т. Г. Шевченка // Державний архів Київської області. – Ф. П-158. – Оп. 2. – Спр. 39. – Арк. 4.

³ Копылов Г. Евгений Стромьинкин // <http://guker.info/lit/strom/strommain.htm>.

згідно з постановою ЦК КПРС, замість курсу основ марксизму-ленінізму в усіх радянських вузах вводиться три загальнообов'язкових дисципліни – історія КПРС, політекономія, діалектичний та історичний матеріалізм. На вивчення діамату та істмату в навчальних планах студентів нефілософських спеціальностей відводиться два роки (чотири семестри). Згодом перелік «суспільних» дисциплін у вузах поповнюють факультативні курси марксистсько-ленінської етики, марксистсько-ленінської естетики, наукового атеїзму. З 1963 р. вводиться загальнообов'язкове викладання наукового комунізму (із складанням держіспиту). У 1967 р. марксистсько-ленінська філософія входить до складу кандидатських іспитів для аспірантів і здобувачів усіх спеціальностей.

Упродовж 1950–1980-х рр. відбуваються і перманентні реорганізаційні зміни на філософському факультеті Київського державного університету ім. Т. Г. Шевченка – єдиній у радянській Україні інституції, що готувала, як зазначалося в дипломах її випускників, «філософів і викладачів філософських дисциплін». Залишаючи за межами цієї розвідки хронологію й перипетії цих змін, загальні риси яких відтворено в монографічній літературі¹, відзначимо, що часи перебудови факультет зустрів у складі трьох відділень, здійснюючи фахову підготовку не тільки філософів, а й психологів і наукових комуністів. За сорокарічний період існування філософського факультету його професорсько-викладацький склад зріс у десять разів², значно збільшилась і кількість його кафедр³. Усталилася, зрештою, й змістовна складова фахової філософської освіти, зміни в якій відбувалися згідно з політичною доцільністю, визначеною й освяченою партійно-державним керівництвом. До переліку професійних дисциплін, що їх вивчали майбутні «філософи» 1980-х рр., належали діалектичний матеріалізм; історичний матеріалізм; історія до-марксистської філософії; історія філософії народів СРСР; історія

¹ Див.: Конверський А. Є., Бичко І. В., Огородник І. В. Філософська думка у Київському університеті: історія і сучасність. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – С. 216–275.

² Станом на 1982 р. на кафедрах філософського факультету КДУ працювало понад сто викладачів (з них – шістнадцять докторів і сімдесят кандидатів наук). Див.: Філософская мысль в Киеве (историко-философский очерк). – К.: Наук. думка, 1982. – С. 294.

³ На середину 1980-х рр. у складі філософського факультету функціонувало дванадцять кафедр: діалектичного матеріалізму, історичного матеріалізму, історії філософії та логіки, етики та естетики, філософії гуманітарних факультетів, філософії природничих факультетів, психології, педагогіки, історії і теорії атеїзму, наукового комунізму гуманітарних факультетів, наукового комунізму природничих факультетів, комуністичного виховання.

марксистсько-ленінської філософії; критика сучасної буржуазної філософії і соціології; логіка (формальна, математична, неklasична); загальна історія культури, марксистсько-ленінські етика та естетика, історія і теорія атеїзму; філософські проблеми природознавства; методологія, методика і техніка соціологічних досліджень; психологія; педагогіка вищої школи; методика викладання філософії. Значний обсяг часу було відведено на вивчення ідеологічних дисциплін (дворічний курс історії КПРС, політекономія капіталізму; політекономія соціалізму; науковий комунізм; комуністичне виховання; контрпропаганда). Упродовж кількох років опановувався доволі потужний цикл природничо-наукових курсів (біологія, фізіологія вищої нервової діяльності, фізика, вища математика). Вибір іноземної мови (англійська, французька, німецька, іспанська) здійснювався на першому курсі (їх вивчали впродовж усіх п'яти років навчання). Останні «штрихи» до портрету «філософа» надавали, за тогочасними канонами, військова підготовка і фізичне виховання, часу на які теж не шкодували (хоча не знаходили їх для давніх мов, світової і вітчизняної історії, історії світової літератури та інших гуманітарних дисциплін, важливих для філософського фаху). Заняття проводилися за традиційними формами (лекції, семінари). Доволі значна увага приділялася педагогічній і соціологічній практиці. Останній семестр відводився на підготовку дипломної роботи.

На наше переконання, обговорювати всерйоз наведений вище перелік – усе одно, що бити лежачого. Демонтаж радянської системи та її осердя – марксистсько-ленінської ідеології – перетворив на химеру левову частку того «багажу знань», що його пропонували філософські факультети радянського зразка. І твердження це, мабуть, належить до «самоочевидних істин». Ідеться, звісно, не тільки про одіозні науковий комунізм, історію партії чи інші дисципліни, вивченню яких надавався глибоко сакральний смисл (за відсутності в них смислу як такого). Йдеться про те, що досягнення власне філософських дисциплін (історії філософії, етики, естетики та ін.) відбувалося у вочевидь ненормальний спосіб – у системі координат «єдино правильного» вчення, у безповітряному просторі зашореного й відірваного від реального життя «схоластичного теоретизування», в ізолюваності не тільки від сучасної, а й, по суті, від класичної світової традиції, дозованої і препарованої в межах доступних російськомовних перекладів чи далеких від адекватності інтерпретацій «посвячених». Брак прямого доступу до значного

масиву першоджерел (не тільки західних, а й вітчизняних), що ускладнював, а подекуди унеможлиблював процес самоосвіти (без якого годі й говорити про здобуття філософської освіти), обмеженість вибору напрямів самостійних студій, культивування звички до розмірковування «в межах» та редукція критичної настанови, як передумови філософського мислення, до банального поділу на «правильне» і «хибне», «своє» і «чуже» – усі ці реалії радянської філософської освіти навряд чи варті наслідування.

Звісно, вдаючись до «персонального» виміру проблеми, ситуація не виглядає суцільною драмою. З-поміж маси «слухняних», нездарних чи байдужих завжди траплялися талановиті, захоплені та допитливі, інтелектуали за покликанням, а не за «рекомендацією обкому». І таких філософський факультет Київського університету дав чимало. Але зважаючи на загальне «сіре тло», породжене проектом «масовизації» філософського фаху¹, розпочатим на вітчизняних теренах у радянські часи й транспонованим у сьогодення, навряд чи варто записувати фахову культуру окремих його вихованців «на рахунок закладу».

Звісно, з-поміж викладачів філософського факультету радянських часів траплялося чимало яскравих особистостей: хтось запам'ятався студентам своїми розумовими чеснотами і знанням предмета, хтось – загальною ерудованістю і культурою, хтось – ораторською майстерністю, хтось – людськими якостями і моральними вчинками. Шкода, що на їхню долю випали не кращі часи. Науковий і педагогічний потенціал багатьох із них не отримав належних умов для реалізації.

У світі дедалі частіших спроб «реабілітації» радянської філософії, що підміняють аналіз цього, без сумніву, цікавого з історико-філософського погляду феномена, довжелезним переліком «здобутків» і «геніально прихованих прозрінь», породжених натхненням «хрущовської відлиги», варто звернути увагу на те, що знайомство з реліктами університетської філософії пізньорадянської доби далеко не створює ані враження масового «філософського дисидентства», ані численних «вагомих досягнень». Процес десталінізації і «празька весна» зробили «систему» гнучкішою, чутливішою до ви-

¹ У 1975 р., приміром, філософський фах в СРСР здобувало 4370 студентів, того ж року випущено 705 дипломованих філософів. У 1976 р. у вищих навчальних закладах працювало 13745 викладачів філософії, з них 531 доктор і 6554 кандидати філософських наук // http://bse.chemport.ru/filosofskoe_obrazovanie.shtml.

мог елементарного здорового глузду й віртуознішою в засобах підтримання себе «на плаву». Одним із таких засобів і постала дозована лібералізація філософського мислення, що сприяла певним зрушенням у філософській науці 1960–1980-х рр. Але ні «система», ні філософська наука не втратили своєї «радянськості», залишаючись в межах власної принципово ідеологічної самовизначеності. Ще більшою мірою це стосується сфери філософської освіти, завжди значно консервативнішої, ніж сфера філософської науки.

Власне, а чи змінилося щось у вітчизняній університетській філософії зазначеної доби? Якщо змінилося, то тільки «кількісні» показники – стало більше кафедр, дисциплін, викладачів, студентів, аспірантів, докторів, професорів, публікацій, наукових заходів, періодичних фахових збірників (тільки Київський університет запровадив їх більше півдесятка). Що ж до «якісних» змін, то їх, власне, не відбулося. Ті самі партійні «квоти» і «рекомендації» при вступі, ті самі партійні контроль і керівництво всіма ланками факультетського життя, той самий партквиток як «пропуск» у наукове і викладацьке життя, та сама боротьба з «буржуазним націоналізмом» і «буржуазною ідеологією», той самий «ідейно-виховний» зміст викладання і пропагандистський пафос, та сама «стурбованість» виконанням чергових директив партійних пленумів та з'їздів і організація їх вивчення під час семінарських занять з кожного предмета¹, те саме рясне цитування «авторитетів» (включно з черговим генсеком і членами політбюро), та сама схоластизованість філософського дискурсу, знесиленого зловживанням «хитрощами розуму», ті самі «наукові теми», пристосовані до розв'язання актуальних завдань радянського будівництва, той самий офіційний підручник з «Основ марксистсько-ленінської філософії» (1962), за редакції того самого академіка Федора Константинова, відтворюваний масовими тиражами до середини 1980-х рр. Зрештою, можна чимало, примруживши очі, згадувати «здобутки», а можна просто погортати програми курсів і плани семінарських занять навіть передперебудовчих часів...

¹ Особливо важливе значення надавалося постановам ЦК КПРС «Про заходи щодо подальшого розвитку суспільних наук і підвищенню їх ролі в комуністичному будівництві» (1967), «Про подальше поліпшення ідеологічної, політико-виховної роботи» (1979), а також постанові ЦК КПУ «Про заходи щодо подальшого розвитку наукових досліджень у галузі марксистсько-ленінської філософії та поліпшенню її викладання у вузах республіки» (1969).

1.7. ТРАНСФОРМАЦІЯ ФІЛОСОФСЬКОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У 1986–1995 рр.

Еволюція сучасної української філософії є вкрай цікавим предметом для дослідження, оскільки дає матеріал для розуміння того, як постає та розвивається філософський процес у межах окремої культури. Наразі цей процес відбувається в умовах посттоталітарної України, яка переживає непростий період модернізації навздогін Західній та Центральній Європі, узасадничення демократичних інститутів і розвитку громадянського суспільства. З огляду на принаймні задекларований консенсус щодо вибору «європейського шляху», роль філософії в усіх трьох процесах має бути непересічною.

Однак слід визнати, що останнє твердження залишається радше добрим побажанням. Ані філософи, ані ширший загаль інтелектуалів насправді не відіграють в Україні тієї культурної, суспільної та політичної ролі, яку вони мають по той бік Ельби. Причин для цього багато, і з-поміж них – недостатня спроможність української філософії відповідати на очікування ані еліт, ані ширшого загалу співгромадян. Звісно, ситуація поступово змінюється на краще, однак радянське походження нашої сучасної філософської думки та політичних еліт ще дається взнаки – зокрема, у здатності вести діалог і доходити спільних рішень.

Але що таке «радянське минуле» нашої думки? Що успадковано від нього, а що втрачено? Відповіді на ці запитання ще тільки готуються в цехах філософів, істориків, соціологів та інших дослідників. У цьому ж розділі спробуємо відтворити та простежити ті процеси, що їх пережила українська філософія наприкінці ХХ ст., у буремне десятиліття з 1986 по 1995 рр., яке вмістило в себе мало не дві епохи: перебудову та початок доби незалежності. Щоправда, цей опис стосуватиметься не філософського процесу загалом, а лише його освітнього аспекту.

Тут варто домовитися про зміст понять. Попри багатоманітність визначень філософії, її предмета і завдань, певний консенсус існує щодо того, що філософія – принаймні як тягла інституалізована раціональна практика – стосується загального та інтегративного знання, яке уможливляє прогрес науки, розвиток політично-правової системи та поступ у соціально-економічній сфері. Натомість філософська освіта – це інституалізована система створення та передачі філософських знань, навичок і переконань, що уможливають філософування і сприяють раціоналізації та деміфологізації в межах певної культури. Аналізуючи зв'язок філософії й освіти, ми краще розуміємо рамки соціального оформлення знання, його створення, накопичення та застосування. Це, своєю чергою, розкриває засадничі принципи самоідентифікації культури у певний відтинок часу на певній території. Крім того, філософська освіта має своїм завданням підготувати критичну масу переконань, які б уможливили ефективне функціонування раціональних практик через певні порядки політичного, соціального та економічного життя. Зокрема, філософія відповідає за такі явища політичної культури, як політичний плюралізм і культурна толерантність, критичне мислення та солідарна дія, верховенство права та політико-правовий контекст людства. У нашому випадку, вивчатимуться ідеологічні та інституційні рамки, які формували філософський дискурс УРСР та незалежної України. Розглядаючи зміни у філософській освіті в Україні, спробуємо увиразнити ті тенденції, що можуть бути екстрапольовані на наш філософський процес у цілому.

У комплексі факторів, що даються взнаки у взаємодії філософії й освіти, є два аспекти. Перший полягає в тому, що форми і змісти філософської освіти виражають найважливіші характеристики зв'язку філософії і освіти. Таким чином, досліджуючи саме філософську освіту, ми розкриваємо фундаментальні структури цього зв'язку. Другий пов'язаний із тим, що зв'язок філософії й освіти дає змогу зрозуміти взаємодію влади і знання, тобто інституалізованих структур влади та філософії, науки й освіти в певному культурному контексті. Можна погодитись із українською дослідницею Оленою Романенко, що «найбільш контрольованою сферою виявляється процес передачі філософського знання, його відтворення і розвиток, тобто філософська освіта, в межах інституту освіти. Викладацька діяльність, що проходить у державних на-

вчальних закладах, регламентована і підлягає контролю, в першу чергу, через затвердження навчальних програм, яке здійснюється державними установами»¹. Справді, вплив влади і, глибше, ідеології на викладання філософії є значним. Однак слід пам'ятати, що є вплив і в зворотному напрямі. Влада і знання обґрунтовують одне одне.

Оскільки в подальшому викладі йтиметься про радянську філософію, слід визначити, що мається на увазі під цим терміном. Радянська філософія – це філософська традиція, що постала в СРСР у ХХ ст. і характеризується, на наш погляд, такими рисами:

1. Мова і логіка власне філософських дискусій часто «прив'язані» до ідеологічних настанов марксизму-ленінізму. Це стосується не тільки публічної, а й «неофіційної» філософії.
2. Радянська філософія питомо увібрала в себе марксистський історизм, що не давало їй можливості бачити ані привабливості аісторичних філософій Заходу, ані альтернативних типів історизму.
3. Філософування за радянської доби здійснювало «евакуацію» до «загальнонаукових дисциплін», які займалися предискурсивними домовленостями для комплексу наук і були проміжними для філософії та точних і природничих наук (методологія науки, рефлексивна соціологія, семіотика, теоретичне та математичне мовознавство, кібернетика, культурологія та наука про комунікацію). Це супроводжувалося переходом фахово-філософських дискусій на шпальти природничо-наукових чи суміжних журналів. Фактично, методологічна рефлексія науки втрачала ім'я філософії, однак, як філософська функція, впроваджувалась у радянській науці.
4. Намагання утримувати дистанцію від офіційної ідеології змушувало вдаватися до атомізації філософських дисциплін. За даними російського дослідника Миколи Плотнікова, якщо 1962 р. в Інституті філософії АН СРСР було чотирнадцять секторів, то наприкінці 1990-х рр. – тридцять два сектори².
5. Через наявність постійного ідеологічного контролю за публічним життям у СРСР, філософія мала знайти альтернативні шля-

¹ Романенко О. В. Філософська освіта в полі культури: філософсько-антропологічний аналіз: Автореф. дис. ... канд. філос. наук: спец. 09.00.04 – «Філософська антропологія, філософія культури». – Харків, 2001. – С. 8–9.

² Плотников Н. Советская философия: институт и функция // Логос. – 2001. – № 4 (30). – С. 113.

хи ведення власної комунікації. Ця комунікація відбувалася переважно на прихованих від ідеологічних інстанцій рівнях, залишаючи «офіційну філософію» жертвою влади. Як зазначав український дослідник Олексій Валевський у своєму проникливому і досі актуальному аналізі діамату, опублікованому ще 1992 р., «радянська філософська традиція є багатомірним і в смисловому плані неоднозначним явищем. Попри запевнення в лояльності щодо доктрини діалектичного та історичного матеріалізму та в належності до марксизму-ленінізму, в дійсності ми зустрічаємось з різного роду замовчуваннями, імітаціями та фальсифікаціями»¹. Ціна за виживання філософії в умовах тоталітаризму – низька академічна культура, відсутність риторичної спроможності, навичок володіння мовою сучасної філософії й неспроможність до розмови із суспільством та елітами.

6. До вже означених рис слід додати ще одну, помічену російським істориком філософії Федором Гіренком, який указує на розвиненість «мовної поверхні» у дискурсі радянської філософії, «позбавленому дна», тобто культурного підґрунтя, національного образу світу. Мова такої філософії не дозволяла досягнути дійсності і ті процеси, що в ній відбувалися, однак, уможливлювала симуляцію мислення. Як зауважує Ф. Гіренко, «радянська філософія (на офіційному щаблі. – М. М.) – це ефект роботи з мовою. Це мовне явище, що втратило зв'язок із немовною реальністю»². Такий розрив, на нашу думку, – засіб виживання філософії в СРСР. Використання фіктивної мови давало змогу запустити такі мовні ігри, що уможливлювали існування філософського мислення в тоталітарному суспільстві – поза сферою публічності, на узбіччі офіційної науки, під прикриттям порожніх назв чи назв, незрозумілих для офіціозу.

Загалом, мислення, змушене розвиватися за умов постійного ідеологічного тиску, виробляло цілий арсенал засобів уникнення обмежень. Інституалізація філософії відбувалася так, аби її функції здійснювались, однак не обов'язково разом із філософським самоіменуванням. Відтак не дивно, що радянська філософія є

¹ Валевський О. Діамат як явище філософської культури // Філософська і соціологічна думка. – 1992. – № 3. – С. 47.

² Гіренко Ф. И. Советский дискурс // http://www.hrono.ru/libris/lib_g/gir_sprache.html.

вкрай різнобарвною за стилями і багат шаровою за проявами – від видимих «шарів» діамату та істмату до менш масових еретичних ухилів від офіційної доктрини, аж до антикомунізму та дисидентства. Зважаючи на це, радянська філософія є доволі складний історико-філософський феномен, що принципово опирається розкриттю та аналізу. Радянська філософія – це парадоксальне мислення з одночасним просвітницько-емансипативним наміром і відвертим невільництвом, нав'язливою офіціозністю та прихованістю, красномовністю та беззмістовністю. Той факт, що сила-силенна трактатів із діалектичного та історичного матеріалізму сьогодні лежать на полицях без запиту, свідчить про непотрібність цього «надбання» для сучасного філософування. Разом із тим, звернення до нього обіцяє відкриття важливих уроків для філософії загалом.

Складний, цікавий і непересічний феномен світової історії філософії, радянська філософія добігла кінця, коли склались умови для вільного і позаідеологічного філософування. Проте саме багат шарова і різноспрямована радянська філософія стала поживним середовищем, в якому постали чи/та зміцніли нові філософські тенденції у пострадянських країнах.

Філософська освіта в сучасній Україні так само сягає своїм корінням тих ідей, що поширились у філософській та політичній спільноті часів застою і перебудови. Відтак, вивчення трансформаційних процесів у філософській освіті, що відбувалися між 1986–1995 рр., уможливає більш адекватне розуміння як її сучасних тенденцій, так і подальших перспектив. Разом із тим, аналіз функціонування філософської освіти у зазначений період може поглибити уявлення про характер взаємин влади і філософії на наших теренах, простежити зміни в усвідомленні філософами своїх завдань і норм комунікації, увиразнити на прикладі освітніх установ механізми взаємодії філософії та ідеології в умовах тоталітаризму та посттоталітаризму. Тож подальший виклад стосуватиметься як основних подій у царині української філософської освіти за часів перебудови, у зв'язку із суспільно-політичними трансформаціями 1986–1991 рр., так і основних тенденцій перетворень у сфері філософської освіти після розвалу СРСР та постановня незалежної України 1991–1995 рр.

Великі сподівання: трансформації філософської освіти на українських теренах часів перебудови

Пізнє пробудження. Історичний контекст «перебудовної» філософської освіти в Україні

На початку 1980-х років у радянській індустрії і державному секторі загострилися проблеми, породжені системою освіти, ґрунтованою на жорсткій ідеологічній платформі і невідповідній потребам сучасності. Вододілом у внутрішній політиці СРСР став XXVII з'їзд КПРС (27 лютого – 6 березня 1986 р.), на якому констатувалася необхідність серйозних реформ. Одне з головних рішень з'їзду стосувалося проекту «Основних напрямів перебудови вищої і середньої освіти», реалізація якого передбачала досягнення «нової якості» підготовки кадрів для промисловості та управління, зорієнтованої на поєднання «ідейно-політичної зрілості» з професіоналізмом.

Горбачовські освітні реформи, базовані на усвідомленні необхідності адаптації освіти до потреб економіки й ефективного управління, збігаються з реформами у Британії та Японії. У цих країнах у 1980-ті роки так само постала проблема неадекватності освітньої системи потребам економіки, однак перед освітою не було соціально-інженерних завдань. На зорі глобалізації конкурентоспроможність ставала критерієм успішності чи неуспішності освіти. Як і в СРСР, у Британії та Японії освітня система залежала від ідеологій, що перебували на чільному місці. Однак тільки в СРСР ця позиція мала характер «цементу», що тримав країну. Горбачовські реформи було спрямовано на зміну «скріплювального матеріалу» Союзу.

Роль філософії у реформуванні системи освіти була вочевидь визначальною. Аби бути дієвими, плюралізм і гласність мали набути морального та ідеологічного обґрунтування. Філософія мусила забезпечити суспільство такими переддискурсивними домовленостями, які б узвичаювали плюралізм думок та публічне обговорення політичного і суспільного життя (гласність), не ставлячи під загрозу єдність країни та її успішний розвиток. Однак багат шаровість філософії, її неготовність до публічної дії, до розмови з владою і суспільством заважала дати задовільні відповіді на запити доби.

Головним завданням філософії поставала деміфологізація радянського світу. Слід погодитись із українським дослідником А. Тихолазом у тому, що викривальність була чи не найвизначальнішою рисою стилю перебудови¹. Замовчувані факти про злочини влади і героїв-дисидентів, міфи про центральних ідеологічних кумирів і здемонізованих противників радянського ладу досить швидко привернули велику увагу суспільства. Однак філософія не змогла взяти на себе роль веберівської науки, яка за допомогою раціоналізації життєвого світу робила б його відкритішим і моральнішим. Офіційні філософи виявилися нездатними сказати щось валідне, оскільки або апелювали до постулатів марксизму, що втратив авторитет, або зривалися на цинічні жарти, які не мали великої популярності. Неофіційні – дисидентські – філософи швидко ангажувалися в політичні рухи. Перебуваючи в часи ідеократії в чіткій опозиції до офіціозу, в ситуації плюралізму вони розділилися на табори: лібералів, соціал-демократів, націонал-патріотів тощо, відтак їхні висловлювання були надто суперечливими.

Замість філософів місію раціоналізації взяли на себе історики, соціологи і журналісти, але не впоралися з нею достатньою мірою. Історики, володіючи досить незначним арсеналом методик дослідження, весь час апелювали або до націоналістичного, або до державницького прочитання історії, тим самим радикально звужуючи рамки, в яких могли б формуватися публічні дискусії та погляди на минуле і майбутнє. Соціологи, великою мірою відокремлюючись від філософського цеху саме в часи перебудови, позбавляли і без того слабку філософію можливості формулювати соціально-філософські міждисциплінарні завдання, зрозумілі політикам і суспільним діячам. Самі ж соціологи потребували певного часу для інституалізації, через що їх раціоналізуючий вплив почав даватися взнаки вже на початку 1990-х років. Подальша комерціалізація соціології та зосередження на соціопитуваннях і прогнозуванні результатів виборів значно скоротили її можливості виконувати веберівські приписи. Разом з тим, поверхова раціоналізація, на яку спромоглися деякі освічені та натхненні моральнісними спонуками журналісти, охоплювала доволі значне коло населення. Згодом уся поверховість відіграла свою роль у поширенні серед мешканців

¹ Тихолаз А. Радянська та пострадянська міфологія у світлі філософії міфології // Дух і Літера. – 1998. – № 3–4. – С. 60.

більшості радянських республік етнонаціоналістичних уподобань, ґрунтованих на романтичній антираціоналістичній настанові, а пізніше, вже після розпаду СРСР, перешкоджала поступу публічної політики і викоріненню тоталітарних інститутів у новопосталих пострадянських країнах.

Філософські інститути і факультети в СРСР не одразу сприйняли заклик до плюралізму. Ідеологічна інерція й повільно зникаючий контроль стримували філософські дослідження та комунікацію із зарубіжними колегами. У Москві філософська освіта демократизувалася раніше, ніж у столицях республік. Великого розголосу набули події під час виборів декана філософського факультету Московського держуніверситету 1987 р., за результатами яких професор Олександр Панін переміг «номенклатурних» кандидатів. За його ініціативи відбулося відкриття цілої низки нових філософських кафедр і розпочалася робота над новим підручником з філософії. Група філософів і соціологів під керівництвом І. Фролова написала двотомний «Вступ до філософії», що швидко набув популярності й витіснив із системи освіти «застійні» дидактичні тексти. Уже 1989 р. нові віяння поширилися і на київський, тбіліський, мінський та інші філософські осередки. Однак скрізь (хіба що крім прибалтійських республік) філософські установи зберігали тісний зв'язок із ідеологічними структурами і мали досить вузький простір для впливу на політику.

Одним з важливих започаткувань часів перебудови стало перевидання творів багатьох західних і російських «немарксистських» філософів, заборонених або не доступних раніше. У 1986–1988 рр. масово перевидаються дореволюційні або зроблені у 1920–1930-х рр. переклади текстів Ніцше, Фрейда, Юнга, Гегеля та ін. У 1989–1991 рр. кількість перекладів філософської, історичної та соціологічної літератури подвоюється щороку¹. Плюралізм думок, що почав утверджуватися у філософії часів перебудови, великою мірою був спричинений поширенням масиву нової інформації, текстів, концепцій та ідей. Цей плюралізм призвів до суттєвої атомізації досліджень, концентрації зусиль філософів на вивченні та засвоєнні нового. Інтерес до незнаного уповільнював поступ філософського процесу, але давав надію на майбутній прорив в умовах свободи думки та слова.

¹ Див.: Хапаєва Д. Герцоги республіки в епоху переводов. – М.: НЛО, 2005. – С. 10–11.

Перебудова, ініційована М. Горбачовим 1986 р., у політичному житті радянських республік почала набувати певних ознак тільки після виборчої кампанії 1988 р. Комуністична партія УРСР була вкрай консервативною. Ідеологи республіканського та обласних рівнів не припиняли контролювати і «Рух на підтримку перебудови», і відверто антирадянських націоналістичних інтелектуалів, і ненаціоналістичні протоліберальні рухи, і «демократичну платформу» в самій Компартії України. Поступ у політичному житті республіки в 1988–1989 рр. був ледь помітний. Основні питання політичного «порядку денного» визначалися в Москві – як офіційними діячами, так і інтелектуалами. Публічні дискусії на політичні, історичні та соціальні теми розгорталися переважно у так званій центральній пресі, на шпальтах журналів і газет, з-поміж яких – славнозвісні «Огонек», «Новая жизнь», «Звезда», «Юность», «Литературная газета» та багато інших. Зокрема, звернення до раніше табуйованих трагічних подій радянської історії та акцентування проблеми особистої відповідальності громадян за злочини тоталітаризму створювали той фундамент, на якому постав серйозний запит до філософії. Подеколи українські інтелектуали того часу (І. Драч, І. Дзюба, О. Гончар, В. Коротич та ін.) брали участь у дискусіях, передусім тих, що стосувалися національного питання чи історичних подій, що розгорталися на українських теренах.

За часів перебудови українська радянська спільнота філософів, що до того була питомою частиною філософської спільноти СРСР, поступово набувала специфічних рис. У своєму дослідженні початків української філософської сучасності П. Яременко слушно зауважує, що «в силу проміжного статусу, Київ *ніколи* не знав “замкнутого циклу філософського виробництва”. Йдеться про затвердження захищених дисертацій, зарубіжні контакти, повноцінні наукові бібліотеки, центри перекладацької діяльності та книговидання. Несумірним був і рівень неортодоксальності та мисленневої автономності, дозволений у центрі та “на місцях”»¹.

Справді, спогади тогочасних українських філософів увиразнюють невіддільність української філософії від радянської, аж до часів «пізньої перебудови». Очевидною також є більша залежність від ідеологічних настанов, сильніша підпорядкованість філософського

¹ Яременко П. Украинское философское сообщество в предчувствии совы Минервы // http://www.niurr.gov.ua/ru/ukr_rus/bulletin_4/yakimenko.htm.

життя владі. Наприклад, у найвиразнішому з витворів мемуарного жанру, присвячених українській філософській спільноті 1960–1980-х рр.¹, постійним рефреном є потужна професійна комунікація з колегами з Москви та інших республіканських центрів. Працюючи в Інституті філософії АН УРСР, на філософському факультеті Київського державного університету ім. Т. Г. Шевченка, на філософських і суспільствознавчих кафедрах інших ВНЗ республіки, українські фахівці друкувалися не лише у двомовному академічному журналі «Філософська думка» (з 1989 року – «Філософська та соціологічна думка») чи спеціалізованих вузівських виданнях, а й у центральних часописах і часописах інших республік. Принаймні кількість цих публікацій засвідчує, що горизонтальне спілкування (хоч мало коли на цікаві теми) відбувалося досить активно. Тож неавтономність української радянської спільноти філософів мала, все ж таки, амбівалентний характер.

Одним із факторів, що сприяв поступовій автономізації цієї спільноти, було збільшення кількості українських докторів і кандидатів філософських наук у 1980-ті рр. Щоправда, навіть після проголошення ери нового мислення ця автономізація ще не набула різних рис.

Активізація філософських процесів стає помітною в Україні лише 1989 р. Однією з «перших ластівок» стала публікація в журналі «Філософська і соціологічна думка» інтерв'ю з Ніко Чавчавадзе. Відомий радянський грузинський інтелектуал з когорти «прорабів перебудови» запропонував українській громаді вишукану рефлексію з приводу того, хто такий радянський філософ. Основними ризиками було названо догматичність і бездіяльність. Саме на подолання цих вад, на думку філософа, слід звернути увагу за нових умов, коли система філософської освіти має виховувати небайдужих, активних громадян, здатних до критичного мислення. Н. Чавчавадзе висловив також близьку для київської філософської спільноти тезу про те, що провідну роль в оновленні філософії в СРСР має відіграти філософська антропологія, схарактеризована ним як «етап у моральнісній революції»². Зважаючи на те, що філософська антропологія в СРСР була марксистським сурогатом етики, природничих

¹ Табачковський В. Г. У пошуках невтраченого часу: Нариси про творчу спадщину українських філософів-шістдесятників. – К.: Вид. ПАРАПАН, 2002. – 300 с.

² Чавчавадзе Н. З. «Для меня перестройка – это нравственная революция» (інтерв'ю) // Философская и социологическая мысль. – 1989. – № 2. – С. 26.

наук і метафізики, заклик Н. Чавчавадзе стосувався саме оновлення антропології, критичної переоцінки її предмета, завдань і підходів. Зрештою, згадане інтерв'ю Н. Чавчавадзе, здається, порушило цензурний бар'єр в українській філософській періодиці, стимулювавши публічний процес перетворень у філософії.

Показовим прикладом моральнісної переоцінки радянського спадку стала Всесоюзна конференція філософів, проведена в Києві у листопаді 1989 р. За повідомленням В. Табачковського, основними темами обговорень довкола чільної теми – феномена «нового мислення» – були: подолання історичного оптимізму, який веде до пасивності особистості; необхідність повсюдного визнання значущості громадянського суспільства і відповідальність філософії за його обґрунтування; подолання тотального одержавлення мислення радянської спільноти, в тому числі й інтелектуальної; визнання обмеженості марксизму, зокрема в його можливості досягти соціальну реальність як у СРСР, так і поза його межами¹. Щоправда, думки, висловлені учасниками згаданої конференції, не мали особливого суспільного резонансу. Ліберальні ідеї не знаходили широкої підтримки у громадян, вихованих у радянській школі.

Взагалі ставлення українських інтелектуалів до перебудови було різним. Приміром, для групи представників старшого покоління горбачовські зміни мали відверто «ревізійністський» характер. Ліберально налаштована група розглядала перебудову як перший крок у створенні «Союзу демократій». Нетривалий ліберальний рух у філософії стосувався двох напрямів: 1) перспектив трансформації СРСР у Союз демократичних республік²; 2) трансформації марксистського плану перебудови у ліберальний проект розвитку³. Нарешті, ще одну групу становили націонал-патріоти, котрі поступово опановували філософський дискурс, апелюючи до історії. Наявність трьох зазначених груп окреслювала рамки тогочасного українського філософського процесу. Перша група мала менше публікацій, і взагалі тяжіла не до дискусії, а до дій – у тому числі в політиці та педагогіці. Друга група мала невеликий вплив на події в суспіль-

¹ Табачковський В. Г. «Світ відкритий тільки для відкритої голови» // Філософська і соціологічна думка. – 1991. – № 6. – С. 154–155.

² Красномовний приклад такого підходу продемонстровано у статті: Крюков В. И. Союз демократий и демократия Союза // Философская и социологическая мысль. – 1991. – № 4. – С. 3–10.

³ Цей підхід яскраво увиразнює стаття: Толочко О. П. Перебудова як християнська ідея // Філософська і соціологічна думка. – 1991. – № 12. – С. 3–13.

ному житті України. Натомість піднесення націонал-патріотичних сил в УРСР (як, зрештою, і в інших республіках) стало головною тенденцією, яка далася взнаки вже у післяперебудовний період.

Важливим барометром філософського життя тогочасної України були публікації в журналі «Філософська і соціологічна думка». Тут друкувалися українські інтелектуали, а також чимало радянських та іноземних філософів, соціологів, істориків і психологів. Аналізуючи зміст публікацій, можна побачити, як в Україні змінюються рамки філософського мислення: від марксизму до непевного лібералізму та націоналізму. Якщо публікації 1985–1988 рр. на 90 % стосуються марксистського дискурсу, то з 1989 р. поступово утверджується ідейний плюралізм. Для 1989–1990 рр. характерним є співіснування марксистського (із поступовим згасанням), ліберального та націоналістичного (чи україноцентричного) способу мислення і висловлювання. Однак уже 1991 р. стає очевидною перевага саме україноцентричного підходу. Більшість публікацій журналу стосується української філософії, культури, політичного життя від давнини до сьогодення. Їх кількість (35) перевищує навіть кількість публікацій, присвячених аналізу актуальної соціологічної проблематики (29), не кажучи вже про розвідки, присвячені, здавалося б, злободенним проблемам подолання тоталітаризму, розвитку громадянського суспільства і демократичних перетворень у СРСР (14), трансформації радянської філософії та самого феномена «нового мислення» (11). Разом з тим, 1991 р. помітно зростає кількість публікацій з історії немарксистської філософії, як західної (28), так і російської (10), представлених і дослідженнями, і перекладами низки оригінальних текстів.

Зауважимо, що, на відміну від пізніших часів, запропонована україноцентричність не означала ізолюваності публічного простору в пізньорадянській українській філософії. Це засвідчує солідна кількість публікацій (25) дослідників як з інших республік (зокрема, з Росії, Білорусі та Грузії), так й іноземних авторів (9)¹. Порівняно із сучасною ситуацією в інтелектуальних комунікаціях українських філософів на сторінках фахової періодики, рівень 1991 р. виглядає майже недосяжним. Вочевидь, за часів перебудови інтегрованість українського філософського процесу до загальноєвропейського була значно потужнішою.

¹ Щодо останнього, маємо на увазі сучасні розвідки, а не переклади творів світової філософської класики.

Указана тенденція посилення інтересу до української тематики корелюється з ідеологічною та політичною ситуацією в УРСР в останній рік її існування, пов'язаною з появою нових форм політичних об'єднань. Уже 1990 р., за визначенням українського історика Г. Касьянова, став роком розгортання «ідеологічного фронту» між націоналістами і комуністами¹. Голос лібералів у ті часи можна було почути хіба що з Москви. Ідеологи комуністів мали змінити тактику обстоювання чинності постулатів соціалізму, оскільки звичні формули більше не переконували. 1990 р. політбюро ЦК КПУ (засідання від 21 липня) затверджує нові правила ведення пропаганди із застосуванням матеріалів української історії. Як зауважує Г. Касьянов, цей документ «сигналізував про фундаментальну “зміну віх” в ідеологічному курсі керівництва партійної організації республіки – від захисту основ ортодоксального наднаціонального бачення історії до адаптації національної схеми із збереженням базових основ марксистського канона (класовий підхід, формаційна телеологія)»². Цей крок увиразнює момент, коли націоналістичний дискурс стає чільним в Україні: навіть комуністи приймають ці правила мислення-мовлення-дії.

Якщо марксизм переходить на чуже поле, втрачаючи свої універсалістські вселюдські претензії, то націоналістичний дискурс зазнає серйозної інтернаціоналізації. У 1989 р. було створено Міжнародну асоціацію україністики, яка вже з 1990 р. забезпечувала інтелектуальними ресурсами націоналістичних ідеологів і мислителів. Окрім того, якщо марксистське світобачення дедалі зменшувало свою валідність, то націоналізм ставав «теорією мас». У другій половині 1990 р. в кількох містах Західної України відбуваються символічні події – демонтаж пам'ятників В. Леніну. Зацитуємо знову Г. Касьянова, який підсумовує тогочасні ідеологічні перетворення в Україні: «1990 рік Україна завершувала вже практично з готовим набором пізнавальних і пояснювальних стереотипів, породжених інтенсивним переписуванням історії під національний канон. Фактично вже 1990 року було розроблено і підготовлено до масового відтворення “чорновий варіант” схеми національної історії, де сусідою формаційної телеології поставала національна, де рушійною силою історії разом із боротьбою класів ставала боротьба на-

¹ Див.: Касьянов Г. Украина–1990: «бои за историю» // <http://magazines.russ.ru/nlo/2007/83/ka8.html>.

² Там само.

цій. Ця схема передбачала етнічну ексклюзивність – історія України перетворювалася на історію українців, а інші культури, народи і нації відігравали роль ворожого, нейтрального чи сприятливого тла. Було закладено (або ж повернуто до інтелектуального обігу, відновлено) фундаментальні історичні національні міфи... У цілому сформувався й нехитрий словниковий запас, що утворював риторику національного канону – зі стандартним набором архаїзмів, антропоморфізмів та наступальної й водночас віктимної риторики»¹.

За умов активізації архаїчних форм суспільної комунікації, шанси скористатися другою модернізацією, яку надала перебудова, зменшувались. Однак атомізація як всепоглинаючий цивілізаційний процес у Східній Європі та Північній Євразії вже набрала швидкості й почала реалізовуватись. Етнонаціоналізм став ідеологічним підґрунтям легітимації нових держав, що уповільнило побудову громадянського суспільства та демократичних інститутів. Разом з тим, у філософії (зокрема і в Україні) виникла можливість вперше за тривалий час спертися на культуру. Відсутність культурного підґрунтя в радянській філософії давалася взнаки протягом усього існування Радянського Союзу. Зміна класового підходу на національний створила умови для «звичного» у цивілізованому світі розвитку філософії.

1.2. Поступ за дозволом: українська філософська освіта часів перебудови

Філософська освіта в УРСР до 1989 р. не мала національно-культурної специфіки (окрім, хіба що, поодиноких випадків викладання українською мовою). Класове суспільство і тоталітарні практики утримували єдність умов і наслідків виховання (в тому числі і філософського) по всьому Союзові. Якщо особливості у викладанні філософії в Києві й були, то стосувалися вони здебільшого індивідуальності окремих викладачів, або специфічної взаємодії російської та української ідентичностей у радянському контексті. Першими справжніми зрушеннями у змісті та формах філософської освіти в Україні виявилися спроби оновити навчальну програму філософського факультету Київського державного університету.

¹ Там само.

Презентована 1989 р. у журналі «Філософська і соціологічна думка» деканом філософського факультету М. Тарасенком, ця програма оприлюднює уявлення пізньорадянських українських марксистів про предмет філософії та її складові дисципліни. Згаданий документ під назвою «Програма з марксистсько-ленінської філософії для філософського факультету Київського державного університету»¹ є досить оригінальним витвором філософської педагогіки, оскільки відрізняється (хоч і в радянсько-консервативний бік) від курсу філософії Московського державного університету і рубрикації фроловського «Вступу до філософії».

Програма, запропонована київськими фахівцями, складалась із шести розділів. Перший – «Вступ до філософії. Людина і світ» – стосувався матеріалістичних методологічних підходів до філософії (у тому числі виокремлення «основного питання філософії») та їх переваг над ідеалістичними. Другий розділ – «Діалектично-матеріалістична теорія суспільно-історичного процесу» – в дещо скороченому вигляді відтворював класичну радянську програму історичного матеріалізму. Третій – «Буття, життєдіяльність, свідомість» – подавав основи марксистської онтології. Четвертий – «Теорія пізнання» – було витримано в рамках ленінської теорії відображення з її архаїчним змістом. У п'ятому розділі – «Теорія матеріалістичної діалектики» – докладно висвітлено теми і питання діалектичного матеріалізму, хоча сама назва змушує говорити про спробу обережної ревізії курсу. Нарешті останній, шостий розділ («Культура і особа») давав студентам і викладачам чимало свободи для інтерпретативного процесу сучасності із застосуванням доробку київських філософів-«антропологів» (О. Яценка, В. Іванова, В. Шинкарука, В. Табачковського та ін.). Засвоєння програми, розрахованої на 460 академічних годин (п'ять семестрів), мали підтримувати окремі спецкурси, зміст яких наперед не встановлювався, а отже, давав можливість гнучко реагувати на освітні потреби університету. Коментуючи презентовану програму в інтерв'ю журналу², М. Тарасенко говорить про дві визначальні «новизни» запропонованого підходу до викладання філософії. Передусім ідеться про «адресність», тобто зорієнтованість на студента. Ця новація мала характер парадигматичної зміни, адже за попередніх часів

¹ Див.: Філософська і соціологічна думка. – 1989. – № 7. – С. 61–74.

² Тарасенко М. Про нову програму з марксистсько-ленінської філософії: інтерв'ю // Філософська і соціологічна думка. – 1989. – № 7. – С. 59.

опанування змісту «радянської філософії», відповідного до генеральної лінії партії, орієнтація на здібності студента була другорядною. У новому ж філософському курсі студент опинявся – принаймні на рівні інтенції – в центрі уваги філософів-дидактиків. Другою особливістю є «плюралізм», який тлумачиться як те, що програма є «індивідуальною», а не «універсальною», тобто відбиває позицію її авторів. Таким чином, нехай і з максимумом обережності, в українській філософській освіті з'являється ідея «індивідуальної програми», що стане підґрунтям «авторських курсів» 1990-х років. Разом ці два фактори задавали дидактичні рамки для нового курсу з філософії в Київському університеті.

Убезпечуючись від потенційних критиків, професор М. Тарасенко повідомляє про важливий факт: нові програми розробляються на всіх філософських факультетах СРСР, і всі ці програми «різнитимуться і за регіональною специфікою, і тематичними обсягами, і за методикою»¹. Це засвідчує щойно проведена в Ленінграді зустріч деканів і методистів «ідеологічних факультетів» (філософських, історичних та суспільствознавчих відділень), де питання оновлення навчальних курсів було одним із головних. Специфіку київської програми М. Тарасенко пов'язує з відмовою від поділу на «діамат й істмат», хоча за рубрикацією та формулюванням питань програми цей поділ зберігається – щоправда, не так очевидно, як це було в попередні часи.

М. Тарасенко оприлюднив також головні завдання, які ставили перед собою розробники нового курсу. Перше завдання сформульовано у традиційний для радянської філософії історицистський спосіб: систематичний виклад ідей має відповідати розгортанню історико-філософського процесу в часі. Натомість друге і третє завдання сформульовані у принципово прагматичний спосіб – програма має відповідати на ті запити, які «ставить наше суспільство», і налаштовувати на викладання зрозумілою мовою та конструктивні дискусії. Нарешті четверте завдання мало ідеологічний характер: розробники програми орієнтувалися на «ідеологічні імперативи перебудови»².

Слід зазначити, що згадана програма викликала доволі жваве обговорення. Особливої уваги варта чи не єдина критична публікація щодо неї – стаття українського філософа-дисидента В. Лісового

¹ Там само. – С. 59.

² Там само. – С. 60.

«Критика університетської програми», оприлюднена в п'ятому номері «Філософської та соціологічної думки» за 1991 р. Хоча справа стосується давно минулих літ, висловлені у статті критичні зауваги виглядають напрочуд сучасно. В. Лісовий убачає у запропонованій програмі з підготовки філософів на єдиному у тогочасній Україні фаховому факультеті чотири серйозних недоліки. Передусім, її спрямовано на виховання «авторитаризму у студентів». Збереження як назви, так і духу марксистсько-ленінської філософії означає, що програма «спрямовує як викладача, так і вивчення загальнофілософського курсу, до річища авторитаризму»¹. Вивищення одного погляду на філософію та її питання прищеплює студентам нерозуміння сучасної філософії. Приміром, нав'язування опозиції «буржуазна» versus «марксистська» філософія сприяє міфологізації української філософської думки. По-друге, програма зберігає тенденцію провінціалізації філософської освіти, апелюючи, фактично, до трьох постатей – К. Маркса, Ф. Енгельса та В. Леніна, й повністю оминаючи увагою основні спрямування філософії ХХ ст.² Третім недоліком названо прищеплення молодим філософам «інерційності» мислення, а саме, наївного сцієнтизму, характерного для ХІХ ст., інтелектуального контексту Маркса³. Нарешті, четвертий закид стосується архаїчності класифікації філософських наук, яку увиразнює програма. Отже, культура мислення, оприявнена програмою, є питомо радянською. Вона виразно демонструє всю обмеженість і, по суті, «косметичний характер» спроб принципового оновлення філософської освіти наприкінці існування Радянського Союзу. Як зазначено у примітці редакції журналу, на момент публікації згаданої статті самі упорядники програми визнали необхідність її переробки⁴. У цілому ж дискусія з приводу зазначеної програми стимулювала усвідомлення необхідності докорінних змін у підготовці філософів, що своєю чергою, сприяло створенню нових філософських факультетів упродовж 1992–1993 рр.

Спроба оновлення змісту і методів навчання (нехай і зі значними недоліками) на єдиному філософському факультеті Київського держуніверситету мала системний вплив на викладання філософії в усій вищій школі. Запропоновану в розглянутій програмі рубрика-

¹ Лісовий В. С. Критика університетської програми // Філософська і соціологічна думка. – 1991. – № 5. – С. 161.

² Там само. – С. 162.

³ Там само. – С. 163.

⁴ Див.: Там само.

цію використовували фактично всі кафедри філософії українських ВНЗ, яких на той час налічувалося більше тридцяти. У програмі чітко визначено ті місця, які вочевидь «провисали» у філософській освіті традиційного радянського зразка – надмірна складність мови, відмова від дискусій, нав'язування культу «правильної думки колективного розуму партії», аргументація за допомогою цитат «класиків марксизму-ленінізму». Щодо останнього, слід зауважити, що програма справді намагалась обмежити використання догматично-марксистського жаргону. Однак, попри всі ці позитивні новації, програму було переглянуто вже за два роки.

А втім, разом із суттєвим оновленням філософської освіти відбувався процес мімікрії тих спільнот і установ радянської філософії, що зберігали її найгірші традиції. Приміром, досить швидко перейменування кафедр наукового комунізму на кафедри політології у 1989–1991 рр. мало позначалося на змісті та методах освітніх курсів, практикованих цими ідеологічними осередками. Про те, як цинічно і легко пристосовувалися марксистські ідеологи до швидкозмінюваної ситуації, свідчить, наприклад, той факт, що чотири-семестровий курс з історії КПРС у 1990–1991 рр. пережив три перейменування: у вересні 1990 р. він мав ще класичну назву «Історія КПРС», у січні 1991 р. вже йменувався «Політична історія СРСР», а у вересні того ж року став «Політичною історією України». Загальний поділ, підходи, література при цьому не зазнавали суттєвих змін. Пристосуванство новоявлених «політологів» значною мірою вплинуло на формування обличчя політичної еліти 1990-х рр.

Назагал, цинізм часів перебудови – явище амбівалентне. З одного боку, ним було заражено чимало інтелектуалів, особливо з числа тих, хто опікувався успішною кар'єрою. Разом з тим, перебудова, за своїм духом, була свідченням радикальної втоми від цинізму, пошуком твердої етичної основи для переоцінки минулого і планування майбутнього. «Нове мислення» і «гласність» за всієї наївності та обережності були спробами етичного відродження самосвідомості радянського народу, що спричинили навряд чи прогнозовані наслідки – Союз розпався, ідеологеми втратили впливовість, світогляд піддався етнізації та навіть трайбалізації.

З огляду на зазначене, українську філософську освіту часів перебудови слід розглядати передусім у контексті радикальної зміни політичної атмосфери в країні. Важливо враховувати і те, що політичні перетворення ще не супроводжувалися значними соціально-

економічними трансформаціями, а самий поступ у сфері освіти відбувається «за дозволом» ідеологічних керманів, а отже, не так швидко і докорінно, як того б хотілося.

Наприкінці 1991 р. вплив ідеологічних органів КПУ на філософську освіту і дослідження нарешті сходить нанівець. Разом із розпадом СРСР філософська освіта втрачає інстанцію зовнішнього контролю, а відтак інтерес до себе як з боку нової влади, так і суспільства. І хоча великі сподівання на швидкий розвиток філософії як чільної інтелектуальної практики не справдилися, філософська освіта опинилась у сприятливих умовах відкритості до засвоєння світового філософського доробку ХХ ст.

«Пропала грамота»: філософська освіта у пострадянській Україні

«Зайвий клопіт»: доля філософії у пострадянській Україні

Стан пострадянської філософії дещо нагадує післягегелівську ситуацію в Німеччині 1840-х рр., позначену інтелектуальним вакуумом і пасивністю університетської філософії після занепаду потужної універсальної системи Гегеля, не тільки панівної на більшості кафедр, а й надто тісно пов'язаної з владою. Однак у Німеччині влада не зникла разом із гегельянством. Натомість в українському випадку криза у філософії була пов'язана із занепадом старої влади і приходом нової, зі своїми інтересами та завданнями. Поступ філософії в незалежній Україні визначався тим, що нова влада дедалі менше звертала увагу на зміст філософського процесу. Філософія все більше ставала самотійною сферою публічного життя, яке поступово політизувалося, нарощуючи власний легітимуючий потенціал. Однак націоналізм як магістральний спосіб легітимації нової держави не потребував, а почасти навіть тримався осторонь філософського раціоналізму та критичного мислення.

Українська філософія у 1991–1995 рр. розвивалася відокремлено не лише від владних структур, а й від філософських процесів поза межами країни. Визначальним для якості української філософії стало зменшення комунікації із зарубіжними центрами – як колишніми радянськими, так і європейськими. З одного боку, утвердження примату україноцентричності було цілком зрозумілим і виправда-

ним процесом – філософія мала знайти своє місце в новій українській культурі, почасти перетворюючи її події на предмети власної рефлексії. Разом з тим, українська тематика в силу особливостей розвитку української культури приводила до суттєвої історизації та «літературизації» філософії. Філософський аналіз застосовувався переважно до інтерпретації подій, що стали частиною або «канона української історії», або доробку літераторів (Т. Шевченко, І. Франко, Леся Українка та ін.), котрі набули статусу філософів ще за радянських часів. Новітня ж тенденція українських філософських студій полягала у віднайденні у письменників-«філософів» елементів національної духовності замість елементів матеріалізму (як це було раніше).

Зосередження на тематиці національної історії та політики супроводжувалося поступовою самоізоляцією української філософської спільноти, загостреною байдужим ставленням суспільства і державних структур. Ізоляційні тенденції в українській філософії стали очевидним у 1994–1995 рр. Зокрема, відчутно зменшується присутність іноземних філософів (передусім представників колишніх радянських республік) на сторінках центрального фахового журналу «Філософська і соціологічна думка». Приміром, якщо у 1991–1992 рр. тексти іноземних авторів становили близько чверті від загальної кількості публікацій, уміщених у цьому часописі, то 1995 р. цей показник зменшився до дев'ятої частини (11 публікацій із 99). Водночас, підбір текстів увиразнює прагнення до повнішої репрезентації маловідомих раніше сучасних західних інтелектуальних напрямів і традицій – зокрема, американської чи французької¹. Щоправда, інтерес до цих традицій був радше даниною своєрідній «інтелектуальній моді», що відігравала вагомую роль у філософському процесі перших років української незалежності (згадаймо, приміром, особливо виразну небайдужість тогочасних вітчизняних інтелектуалів до постмодернізму). При цьому стійкими пріоритетами фахових інтересів українських авторів журналу «Філософська і соціологічна думка», як засвідчує аналіз тематичного зрізу публікацій за 1992–1995 рр., залишалися україністика, актуальна суспільствознавча проблематика (знов-таки прив'язана здебільшого до українських реалій), епістемологія та філософія науки. Помітне місце у часописі тих років ще зберігається за російською немарксистською

¹ Див. № 5–6 часопису «Філософська і соціологічна думка» за 1995 р., майже повністю представлений текстами французьких авторів.

філософією, відчутно зростає інтерес до практичної філософії та етики, філософії культури, філософської антропології, натомість марксистські студії остаточно зводяться нанівець.

Ті самі тенденції увиразнює й аналіз матеріалів II Філософського конгресу України «Філософія і культура», який відбувся у червні 1995 р. в Києві. Сама подія мала вкрай важливе значення. Зростання кількості філософських осередків потребувало встановлення комунікативних зв'язків, тож конгрес мав об'єднати науковців, готових до презентації своїх досліджень. Цей своєрідний «огляд сил» чітко показав, які напрями філософських досліджень змогли зібрати кворум для проведення повноцінних дебатів філософів з усіх регіонів України. Такими напрямками виявилися: філософія культури; філософські проблеми дослідження культури; українська філософія: історія і сучасність; логіка, методологія і філософія науки; філософська антропологія; соціальна філософія; філософія екології; філософія релігії; естетика і філософія мистецтва; філософія у системі вищої освіти¹.

Особливої уваги варта доповідь академіка В. Шинкарука, виголошена на відкритті конгресу. Ця доповідь стала своєрідним звітом перед філософською громадою України про роботу керованого ним академічного Інституту філософії ім. Г. С. Сковороди після I Всеукраїнського філософського конгресу (листопад 1991 р.). Аналізуючи філософський процес на українських теренах від радянських часів до 1995 р., В. Шинкарук зазначив: «Наше прозріння розпочалося ще в 60-ті роки, за так званої хрущовської відлиги, через праці і публічні виступи Павла Копніна, через відомий гуманістичний, а точніше антропологічний, поворот у наших філософських дослідженнях кінця 60-х – початку 70-х років, у всьому тому, що тоді називалося “філософським ревізіонізмом”, “ерозією марксистсько-ленінської філософії” і т. ін.», в умовах ідеологічного й репресивного тиску на інститут і його співробітників. Це «прозріння» ставало дедалі виразнішим за часів «кризи і розкладу комуністичної свідомості, коли ця свідомість утрачала ґрунт сліпої віри і розїдалася очевидною невідповідністю реальної дійсності “комуністичного будівництва” ідеалам соціалізму і комунізму. Ми свято вірили, що комунізм – це суспільство, де праця – найперша потреба, праця за покликанням, творча; суспільство, де мірилом прогресу є міра все-

¹ Див.: II Філософський конгрес України «Філософія і культура» // Філософська і соціологічна думка. – 1995. – № 7–8. – С. 250.

бічного розвитку особистості. Дійсність розбивала цю віру. Ми ще вірили, але цю віру дедалі більше підточував “червь сомнения”. Тому ми вітали і горбачовську “перестройку”, і розпад Радянського Союзу, і будівництво незалежної демократичної України. І це було не раптовим прозрінням, не ідеологічною “мімікрією”, а становленням нової свідомості, початком нового філософського осмислення історичних реалій минулого і сьогодення. Такими ми прийшли до I Всеукраїнського філософського конгресу в листопаді 1991 року»¹. Від імені українського філософського покоління 1960–1980-х рр. В. Шинкарук підтвердив висловлене ще в ухвалі I конгресу переконання у принциповому значенні для розбудови незалежної української держави процесу «деполітизації філософської свідомості індивіда і суспільства» й утвердження «філософського плюралізму як принципу духовного життя»: «Абсолютно неприйнятні для нас, – нагадав доповідач, – чиї б не було претензії на духовну монополію, придушення інакомислячих. Адже під прапором монополії на істину здійснювалася система нечуваного політичного і духовного ув’язнення (у прямому та переносному розуміннях), повної уніфікації мислення, спотворення та ліквідації кращих національних традицій»².

Як зазначено у доповіді В. Шинкарука, діяльність Інституту філософії у період між двома конгресами відбувалася за доволі складних умов, пов’язаних із відвертим цькуванням з боку деяких наслідувачів імперської бюрократії. Зокрема, у 1992–1993 рр. довелося пережити кілька спроб «керівництва Комісії з питань науки і освіти Верховної Ради... практично розігнати Інститут філософії». Не просто змінити керівництво, саме «ліквідувати як установу, що займається не філософією, а “псевдофілософією”, не науковими дослідженнями, а ідеологічним публіцизмом»³. Однак Інститут «вижив» і довів свою потрібність.

Йдеться передусім про принципову «демарксизацію» філософських студій і зосередження на питаннях, пов’язаних із «національним відродженням». Зокрема, за нових умов Інститут був позбавлений необхідності «втискувати» у вузькі рамки діамату свій виразний ще з 1970-х рр. інтерес до філософсько-антропологічної проблематики, що дало змогу без жодних внутрішніх вагань реор-

¹ II Філософський конгрес України «Філософія і культура». – С. 222.

² Там само. – С. 220–221.

³ Там само. – С. 223.

ганізувати відділ діалектичного матеріалізму у відділ філософської антропології, колектив якого спрямував свої зусилля на «подолання соціологічного редукціонізму у тлумаченні сутності людини»¹ і розвиток «філософських досліджень феномена культури», започаткованих в інститутському середовищі «ще до перебудови»². На «фундаментальних теоретичних проблемах обґрунтування етичних норм і цінностей», дослідженні «моралі і моральності як феноменів суспільного життя і культури» сфокусував свою діяльність новостворений сектор етики (1992)³. Аналізу «нових тенденцій, що склалися у західній філософії щодо сучасних ціннісних орієнтацій і реконструкції світоглядних парадигм», присвятив свою діяльність відділ історії зарубіжної філософії⁴. «Гуманізація наукової проблематики» позначилася й на діяльності відділу логіки, методології та філософії науки, пріоритетом діяльності якого стало осмислення «людського, буттєвого смислу самої науки»⁵. Новостворений у межах відділу сектор філософських проблем екології зайнявся «переосмисленням ролі природного фактора у житті людини і суспільства».

Демонструючи виразні ознаки «демарксизації» філософських студій, у 1992–1995 рр. Інститут філософії виявив і не менш виразне тяжіння до національно визначеної проблематики, пов'язуючи її розробку з «першочерговими завданнями відродження й розвитку української національної культури»⁶. У руслі цих завдань розгорталася діяльність не лише відділу історії філософії України та створеного в його межах сектора філософських проблем української культури, а й інших структурних підрозділів Інституту. Зокрема, одним з пріоритетних напрямів досліджень відділу філософських проблем культури стала розробка методологічних схем і концептуальних способів осягнення культури як «етнонаціонально особливого світу людського буття»⁷. З проблемами національного відродження пов'язав свою діяльність і вже згаданий сектор екології, що пріоритетним напрямом досліджень обрав «екологічний контекст буття нації»⁸. Свою відповідність «національноцентричним» віянням

¹ II Філософський конгрес України «Філософія і культура». – С. 223.

² Там само. – С. 225.

³ Там само. – С. 226.

⁴ Там само. – С. 227.

⁵ Там само. – С. 228.

⁶ Там само. – С. 225.

⁷ Там само. – С. 223.

⁸ Там само. – С. 230.

добі Інститут засвідчив колективною працею «Феномен української української культури: методологічні засади осмислення»¹, до підготовки якої було залучено співробітників практично всіх його відділів. Недарма доробкові Інституту у вивченні історії української філософії та культури було приділено чимало частину доповіді В. Шинкарука.

Прикметно, що II конгрес «Філософія і культура» виявився останньою спробою організації філософського життя в Україні за радянським стилем, із традиційними для нього величезними зібраннями й офіційними з'їздами. Заходи такого штибу втратили свій сенс, оскільки не мали впливу ані на політиків, ані на самих філософів: політиків філософія більше не цікавила, а у середовищі філософів панували безнадія і дезорієнтація.

За спогадами сучасників, філософський процес тих днів характеризувався повсюдним екзистенційним песимізмом щодо минулого та сучасного. У цій ситуації, коли надія покладалася переважно на майбутнє, у філософському середовищі дедалі глибше усвідомлювалося прагнення до єднання у фахову спільноту, народжувалася ініціатива створення громадських філософських організацій. Однією з перших таких організацій ще 1994 р. став Український філософський фонд (УФФ), що мав на меті розробку стратегії розвитку філософії в умовах нової держави. У 1994–1998 рр. його очолював Є. Бистрицький, з 1998 р. – С. Пролеєв.

Задля реалізації поставленої мети фонд розгорнув роботу з відновлення комунікації як між географічно відділеними центрами філософії в Україні, так і між поколіннями філософів. За ініціативи фонду було зорганізовано чимало наукових конференцій, круглих столів, літніх шкіл, на яких відновлювалися чи встановлювалися зв'язки між українськими філософами. УФФ почав активно співпрацювати з програмою «Трансформація гуманітарної освіти» та зарубіжними філософськими товариствами з-за кордону. Ще одним із формоутворень громадянського руху філософів стали фахові філософські товариства, зокрема: *Філософсько-антропологічне відділення УФФ*, *Кантівське товариство в Україні*, *Українське феноменологічне товариство*, *Українська спілка дослідників модерної філософії*, *Товариство російської філософії*. Серед осередків, що

¹ Цю працю, названу в доповіді В. Шинкарука, було оприлюднено вже після конгресу. Див.: Феномен української української культури: методологічні засади осмислення. – К.: Фенікс, 1996. – 478 с.

сприяли встановленню міждисциплінарних зв'язків, слід згадати «Одеську гуманітарну традицію» – науково-просвітницьке товариство, створене з метою вивчення, відродження, розвитку і передачі традицій у галузі науки, освіти і культури в Одесі.

Філософські товариства з'явилися в Україні у відповідь на незадоволення філософської громади пасивністю установ «офіційної філософії». Проте товариства становили альтернативу не тільки офіційним установам, а й неформальним філософським гурткам і клубам. Університетські та академічні філософські осередки, через різні обставини, у середині 1990 р. утратили можливість підтримувати ефективну професійну комунікацію як між різними поколіннями філософів усередині країни, так і між українськими дослідниками та їхніми іноземними колегами. Радикальний розрив із радянським марксизмом, який супроводжувався напливом раніше відсутніх на українських теренах філософських вчень, утворював прірву між «радянськими» і «пострадянськими» поколіннями філософів, а негнучкість університетських та академічних установ призвела до втрати авторитету професійної спільноти в суспільстві. З іншого боку, популярні з часів перебудови гуртки і клуби, що об'єднували небайдужих філософів (і ширше – гуманітаріїв) у їхніх прагненнях до розуміння й дискусій з приводу «нових» для тодішнього українського інтелектуального простору учень Гайдеггера і Фройда, Юнга і Габермаса, надто швидко перетворилися на «тусовки», обмежені невеличким колом учасників. Крім того, містицизм і радикальні політичні ідеології, що подеколи ставали головною підставою спілкування гуртківців, відштовхували багатьох раціонально налаштованих філософів. Натомість товариства засновувались на фундаменті певних фахових цінностей і спільних наукових зацікавлень. Таким чином, філософські товариства виникли як специфічна форма самоорганізації філософів, що, з одного боку, висувала вимогу підтримувати фахову комунікацію між українськими філософами, а з іншого, – забезпечувала зв'язок з іноземними філософськими центрами. Утворюючи потужні групи фахового спілкування і впровадження досліджень, товариства урізноманітнили філософський ландшафт України, створили можливість появи різних полюсів, напруження між якими могло продукувати енергію, необхідну для філософського процесу поступу.

Ще одним фактором, що визначав філософську ситуацію в Україні з початку 1990-х років, став відтік фахових кадрів до політичної

та бізнесової сфери. Вже з 1993 р. можна констатувати зниження наукової активності в українській філософії, що стало шоком для багатьох оптимістів.

Разом з тим, нова доба відкривала нові перспективи фахової діяльності. Зокрема, вже в першу половину 1990-х років з'являється розуміння потреби в україномовних перекладах як світової філософської класики, так і сучасної гуманітарної літератури. Щоправда, першу виразну відповідь на цей запит доби надано аж 1998 р., коли коштом Дж. Сороса було впроваджено амбіційний Проект перекладів, що мав на меті вдовольнити інтелектуальний голод української науки, долучаючи її до кращих зразків світової гуманітаристики ХХ ст.

Загалом, український філософський ландшафт 1992–1995 рр. не має чітких обрисів. Спільнота філософів поступово розшаровувалася, руйнувалися зв'язки із соціологами та психологами. Випадкові теми західної філософії часто-густо поставали основою для неочікуваних за своїм резонансом інтелектуальних мод. Так, приміром, у центрі уваги опинилися психоаналіз Юнга, постмодернізм і доробок пізнього Гайдеггера. Натомість пізня аналітична філософія, неопрагматизм та сучасна політична філософія привернули увагу значно пізніше. Безпідставність цих мод дає чимало поживи для спроб зрозуміти Realpolitik філософського процесу. Приклад із популярністю постмодернізму, про яку вже йшлося вище, є найпоказовішим, адже підстав говорити про нестачу логоцентризму в українській культурі було значно більше, ніж ремствувати щодо його засилля. Можливо, інтерес до тем далеких філософських континентів давав українським філософам бодай примарну можливість відчутти причетність до спільного філософського світу? А разом із тим втамувати невдоволення власним життєсвітом і неспроможністю брати відповідальність за його раціоналізацію? Водночас, квазіпатріотичні пошуки окремих науковців часто призводили до міфотворчості на ґрунті української культури – аж до встановлення зв'язку між чинними інтелектуальними практиками та езотеричними вченнями Арати і Трипілля. Міфічна коренізація філософії в Україні створила потужну ірраціональну тенденцію, яка значною мірою вплинула на новітній політичний дискурс і ще довго даватиметься взнаки в суто риторичному способі впровадження «європейської інтеграції».

А втім, перші роки існування філософії в незалежній Україні сприяли її емансипації, хоча й уповільненої через економічну скруту академічної сфери. Розрив прямих зв'язків із державною владою, постійна нестача ресурсів для філософських проектів і підтримки наукової комунікації змушували філософську громаду шукати способи нового об'єднання і діяння. І навіть попри найсумніші згадки про ті часи, слід сказати, що чимало успішних форм самоорганізації гуманітарної науки було закладено саме тоді.

Продовження традицій. Основні тенденції в українській філософській освіті початку Доби незалежності

На відміну від філософії, наука (природничі й точні науки) й освіта від початку перебували в центрі уваги української влади. Рудиментом радянського шанобливого ставлення до наукової діяльності була активність держави, пов'язана із законодавчим і політичним оформленням нової системи освіти. Колишні ідеологи, молоді комуністи й комсомольці, а також «червоні директори» з пієтетом ставилися до науки та освіти і покладали на них чимало сподівань у розбудові нової держави. Соціально-інженерний запал пізньорадянських адміністраторів і нових політиків увиразнено в цілій низці актів, виданих у 1992–1993 рр. Найголовнішими з них стали Укази Президента України «Про Вищу атестаційну комісію України» (25 лютого 1992 р.) та «Про заснування Академії педагогічних наук України» (4 березня 1992 р.); Постанова Кабінету Міністрів України «Про державну реєстрацію науково-дослідних, дослідно-конструкторських робіт і дисертацій» (31 березня 1992 р.); Постанова Верховної Ради України «Про пріоритетні напрями розвитку науки і техніки» (16 жовтня 1992 р.); Положення Міністерства освіти України «Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» (№ 161 від 2 червня 1993 р.).

До роботи зі збереження інституційного та капітального «радянського спадку в науці та освіті» були залучені всі гілки нової влади – і виконавча, і законодавча, і, навіть судова. Остання уповільнила процеси приватизації, в тому числі наукових та освітніх установ, аж доки Верховна Рада не прийняла постанову про заборону їх приватизації.

Тогочасна співпраця влади та освіти відбувалась під гаслом, озвученим відомим українським педагогом: «Скажіть, кого вам ви-

ховати, а освітяни це зроблять!». Вершиною тієї співпраці стала Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), ухвалена урядом 3 листопада 1993 р. У преамбульній частині програми вміщено текст, в якому проговорюється переддискурсивна домовленість: освіта є інструментом і перевиховання старих, і виховання нових поколінь для побудови національної держави. «З перетворенням України на самостійну державу освіта стала власною справою українського народу. Розбудова системи освіти, її докорінне реформування мають стати основою відтворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, виходу вітчизняної науки, техніки і культури на світовий рівень, національного відродження, становлення державності та демократизації суспільства в Україні. Динамізм, притаманний сучасній цивілізації, зростання соціальної ролі особистості, гуманізація та демократизація суспільства, інтелектуалізація праці, швидка зміна техніки і технологій в усьому світі – все це потребує створення таких умов, за яких народ України став би нацією, що постійно навчається»¹. Відповідно формулювалася й мета програми: «Створення життєздатної системи безперервного навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації». Програма мала змінити ідеологічні недоліки попередньої системи, зокрема подолати «девальвацію загальнолюдських гуманістичних цінностей», «національного нігілізму», «відірваності від національних джерел», «авторитарну педагогіку»². Основними новелами мали стати демократизація, гуманізація і децентралізація змісту, форми та характеру управління системи освіти.

Водночас програмою встановлювалися рамки нового змісту освіти. У гуманітарній сфері чималу увагу було приділено «опануванню рідної, державної та іноземних мов», «прилученню до літератури, музики, образотворчого мистецтва, надбань народної творчості, здобутків української і світової культури», «осмисленню історичних фактів, подій і явищ, різноманітності шляхів людського розвитку», «формуванню світоглядної, правової, мораль-

¹ Постанова Кабінету Міністрів України «Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»)» (від 3 листопада 1993 р. № 896) // <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=896-93-%EF>.

² Там само.

ної, політичної, художньо-естетичної, економічної, екологічної культури», «широкому вивченню україно(народо)/знавства, етнічної історії та етногенези українців, інших народів України», «формуванню етичних цінностей, починаючи з ранньої родинної освіти»¹. Цим доволі консервативним змістом наперед визначалася траєкторія розвитку більшості суспільно-гуманітарний дисциплін в Україні².

Якщо запит влади стає цілком зрозумілим з вищенаведених положень державних актів, то запит філософської спільноти до освіти можна побачити з програмної статті академіка В. Шинкарука «Сучасні історичні реалії і філософія», оприлюдненої в четвертому номері «Філософської і соціологічної думки» 1992 р. Обґрунтовуючи свою позицію, він виходить з питання, притаманного радше марксистам: як зробити філософію справді квінтесенцією епохи? Фактично, українському філософові йдеться про повернення філософії до своєї «справжньої» місії – виражати дух свого часу, її зміст і форми. Крізь призму такої евристики В. Шинкарук пропонує відмовитися від марксизму-ленінізму. Адже цей філософський підхід не довів на практиці, що наша епоха – це епоха саме соціальної революції. Так само не підтвердилася «всесвітньо-історична роль пролетаріату»³. Заступити діалектико-історизм можна «цивілізаційним підходом» та оцінювати сучасну ситуацію «з точки зору поступу глобалізації»⁴. Цей крок академік пропонує зробити з огляду на необхідність виконання філософією свого завдання. Специфіка виконання амбіційних завдань полягає, на думку В. Шинкарука, в тому, що в Україні «ідеологічна ситуація... чимсь нагадує добу виникнення християнства: на тлі загального морального занепаду та розкладу пануючих верств суспільства, де бездуховність часто поєднується з містикою, астрологією... Потрібні нові ідеали, потрібна нова рятівна віра»⁵. З огляду на такий несприятливий контекст, виконати свої завдання українська філосо-

¹ Постанова Кабінету Міністрів України «Про Державну національну програму «Освіта» («Україна ХХІ століття»)» (від 3 листопада 1993 р. № 896).

² Про вплив цього змісту на теми та культурні орієнтири в українській гуманітаристиці 1996–2006 рр. і поступове засвоєння філософією націоналістичного дискурсу див. докладніше: Минаков М. *Intellectus Regionale: Культурні ідентичності сучасної України крізь призму тенденцій у філософському процесі* // Україна Модерна: Стандарти науки і академічне середовище. – Київ; Львів: Критика, 2007. – № 12 (1). – С. 72–96.

³ Шинкарук В. І. Сучасні історичні реалії і філософія // Філософська і соціологічна думка. – 1992. – № 4. – С. 4.

⁴ Там само.

⁵ Там само. – С. 7.

фія може лише наполегливою працею зі створення нового покоління фахівців.

Загалом, надія на нове покоління була поширеною в 1990-ті роки. Всі чекали на нові покоління політиків, держслужбовців, економістів, філософів і багатьох інших. Тож слова академіка Шинкарука вочевидь виражали очікування й філософського загалу. Вважаючи основною вадою радянської філософської освіти в радянські часи те, що історичний і діалектичний матеріалізм, які склалися у 1930-ті роки, «не відповідають не тільки сучасному рівню розвитку світової філософської думки, але й реальним здобуткам філософії К. Маркса»¹, він пропонує категорично відмовитися від діамату та його рудиментів. Іншими гріхами радянської філософської освіти В. Шинкарук називає принцип партійності філософії та догмат про «основне питання філософії», що стали критеріями внесення тих чи тих філософських учень до навчальних програм. Керуючись такими критеріями, остракізмові піддали майже всіх філософів, украй збіднивши філософську освіту зосередженням на одному, «єдино правильному» вченні. Монополія на істину, відсутність плюралізму думок, догматичність змісту освіти мають бути подолані². Інакше кажучи, зруйнований Карфаген має бути зруйнований вщент – у самому осерді філософської освіти.

На підставі цих міркувань В. Шинкарук озвучує низку пропозицій, які мають спрямувати перетворення філософської освіти в Україні у продуктивний бік. Фундамент, на якому слід зводити нову українську філософську освіту, закладено, на його думку, в доробку українських радянських філософів у галузі філософії науки, логіки, філософської антропології, історії філософії останніх сорока років, а отже, він пропонує зосередити навчальну програму на п'яти головних завданнях. По-перше, філософи мають вивчати повнокровний курс історії філософії. По-друге, навчання має базуватися на належному «освоєнні досягнень сучасної зарубіжної філософії». По-третє, освітній процес необхідно облаштувати так, аби він постійно порушував питання «людство – нація – особа». У зв'язку цим сформульовано і четверте завдання: необхідно осмислити «проблеми розвитку національної культури, зокрема й особливо проблему відродження національних культур України». П'яте завдання діалек-

¹ Шинкарук В. І. Сучасні історичні реалії і філософія // Філософська і соціологічна думка. – 1992. – № 4. – С. 9.

² Там само. – С. 11.

тично підводить нас до підвалин: навчальний процес має бути зосереджений на «фундаментальних проблемах методології філософського пізнання, способів філософських новацій і філософського обґрунтування істини»¹.

Усупереч цим пропозиціям реальний процес перетворення філософської освіти в Україні розпочали зі скорочення обсягу викладання філософії в усіх навчальних закладах. Філософія більше не несла необхідного ідеологічного навантаження, тож її вага в навчальному процесі мала перейти до історії України. Зменшення обсягів роботи вело, відповідно, до скорочення заробітку університетських філософів і посилювало спокусу або зосередитися на інших сферах роботи, або спробувати розробити значно «злободенніші» курси. Така ситуація призвела до того, що багато талановитих філософів опинились у лавах новоутворених політичних партій, у політтехнологічних компаніях та громадських організаціях. Це дало змогу філософії відіграти бодай якусь роль у кадровому забезпеченні розвитку країни.

Прикметою доби також стало подолання «київської монополії» на філософську освіту. У 1992–1995 рр. в Україні було створено три нових філософських факультети. Так, 1992 р. у Львівському державному університеті відкрито (поновлено) філософський факультет, який очолив професор А. Пашук. Основу факультету створили кафедри філософії, психології, історії та теорії культури, політології. 1993 р. було відкрито філософсько-теологічний факультет у Чернівецькому державному університеті ім. Ю. Федьковича (з богословським, а згодом – із філософським відділенням). 1995 р. розпочав свою діяльність філософський факультет Прикарпатського державного університету ім. В. Стефаника. Усі три нових факультети з'явилися в університетах Західної України, що свідчить про намагання втілити ілюзію «ідеологічної місії» західноукраїнської свідомої інтелігенції у формі філософських центрів. Хоч для Львова і Чернівців філософські факультети були традиційними в тому сенсі, що колись – «до Советів» – вони дійсно існували, однак справжня традиція австро- чи польсько-культурної філософської освіти не відновилася. Ідеологічні функції, здійснення яких очікували від цих факультетів, свідчать радше про відтворення радянської тенденції поєднання державницького виховання із філософською освітою.

¹ Шинкарук В. І. Сучасні історичні реалії і філософія // Філософська і соціологічна думка. – 1992. – № 4. – С. 10–11.

Окрім філософських факультетів, університети по всій країні відкривали філософські відділення в межах гуманітарних чи історичних факультетів. Показовим прикладом такого підходу був набір 1993 р. студентів за спеціальністю «філософія» на історичний факультет Сімферопольського державного університету. Траєкторія розвитку таких відділень коливалася від закриття відділення через брак інтересу студентів, до успішного переростання в повнокровний філософський факультет, як це сталося в Сімферополі.

Екстенсивний розвиток центрів філософської освіти не супроводжувався значними досягненнями у 1992–1995 рр. Зрештою, радикальних змін і не слід було очікувати. Брак викладацьких кадрів, літератури, програм постійних обмінів студентами і викладачами із західними філософськими центрами дуже позначався на підвищенні якості філософської освіти в Україні. Разом із тим деякі завдання, сформульовані академіком В. Шинкаруком, було виконано. Зокрема, студії з історії філософії та історії української філософії вже від 1993 р. були досить розмаїтими. Аби здолати вплив «старої» школи на студентів-філософів, навчальні заклади розпорошували філософські курси на дрібні авторські. Це, певною мірою, обмежувало системність знань, однак давало змогу пробиватися культурі індивідуалістичного та діалогічного способу філософування, розвивало критичне мислення тощо.

Попри появу інших філософських факультетів, відповідний факультет Київського державного університету ім. Т. Г. Шевченка залишався найпотужнішим та найвпливовішим філософсько-освітнім центром. У 1992–1995 рр. програма факультету постійно змінювалася. Палітра курсів збагачувалась. Однак зберігалась і тяглість з радянською філософською традицією. Зрештою, описувані часи стосувались деканства непересічної особи в українській філософії – професора М. Тарасенка (1987–1995 рр.). Після спроби оновлення змісту і форми філософської освіти 1989 р., у 1991 р. на факультеті було відкрито кафедру української філософії та культури. Того ж року від факультету відділилися соціологи та психологи, що дало змогу «загострити» курси під філософів та політологів. Було створено окремий факультет соціології та психології. У ці роки у навчальний процес впроваджувалися нові навчальні плани і програми з філософських дисциплін, вводилася ціла низка нових нормативних і спеціальних курсів, які раніше не викладали на факуль-

теті. Цікавим кроком була спроба подолати відчуженість академічної та університетської філософії шляхом відкриття філії кафедри філософії факультету при Інституті філософії, що мало забезпечити проведення навчального процесу науковцями з Інституту філософії НАНУ. Фактично, стратегія професора М. Тарасенка полягала у використанні власних, українських сил для трансформації та підвищення якості філософської освіти.

Іншу стратегію репрезентувала відроджена 1992 р. Києво-Могилянська академія. Новопосталий університет впроваджував західний підхід до освіти – через «*liberal arts education*». Вперше в Україні вводилася ступенева освіта (бакалаврський і магістерський рівні). Пов'язана із відкритістю навчального процесу до новацій та індивідуальних потреб викладачів і студентів, стратегія «вільної освіти» спонукала до підготовки філософів без відриву від інших фахів – літературознавства, мовознавства, історії, культурології, природознавства тощо. Крім того, засновники університету «Києво-Могилянська академія» прагнули залучення до навчального процесу не лише вітчизняних, а й західних професорів. Маючи амбітні ідеологічні цілі вплинути на якість «майбутньої еліти нації», фундатори Академії запросили професора Вілена Горського створити кафедру філософії (яка зрештою інституалізувалась як кафедра філософії та релігієзнавства), спроможну давати принципово іншу, не пов'язану з радянською традицією філософську освіту. Разом із невеличким штатом викладачів професор Горський розгорнув активну роботу зі створення цілісної інноваційної програми філософської освіти. Акцент робився на можливості студентів обирати спецкурси, які в купі з нормативними дисциплінами давали йому змогу отримувати неповторний набір знань. Завдяки серйозній мовній підготовці студенти КМА могли плідно працювати із професорами із західних університетів, які пропонували нову культуру письма та аналізу. Принцип запрошення викладачів і диверсифікації курсів сприяв широкому залученню до навчального процесу фахівців Інституту філософії та філософського факультету КДУ.

На відміну від інших ВНЗ, де спеціальність «філософія», за умови попиту серед студентів, розширювалася до меж факультету, філософська освіта в Академії не здобула подальшої інституалізації. Кількість випускників (перший випуск філософів відбувся вже 1996 р.) коливалась від 20 до 30 на рік. Разом з тим, Києво-Могилянська академія у 1990-х роках становила альтернативу більш

«укоріненим в радянське минуле» підходам до філософської освіти в Україні.

Поряд із зазначеними процесами, на долю філософської освіти помітним чином вплинула програма «Трансформація гуманітарної освіти в Україні». Ініціатором стала група інтелектуалів, до якої входили Мирослав Попович, Наталя Вяткіна, Євген Бистрицький і чимало інших філософів, педагогів, істориків, соціологів та видавців. Підтримана міжнародним фондом «Відродження» (благодійним фондом Джорджа Сороса в Україні), ця програма стала першою помітною спробою громадянського суспільства та академічної спільноти взяти відповідальність за перетворення освіти у свої руки. Пострадянська бюрократія, створюючи програми та ухвалюючи постанови, плодила нові форми, але відтворювала старі змісти в освіті. Програма «Трансформація гуманітарної освіти» натомість мала на меті підготовку нових підручників у річищі деідеологізації освіти та «плюралізації» поглядів. Цей підхід справді міг швидко змінити зміст освіти в гуманітарній сфері. У межах програми відбулася низка конкурсів, за результатами яких було відібрано кращі концепції нових підручників, створено і видано їх тексти, призначені для безкоштовного розповсюдження. Підручники і посібники охоплювали весь спектр освіти – дошкільної, шкільної, середньої спеціальної та вищої – і стосувалися різних дисциплін – від філософії до економіки. Всього за програмою, яка діяла з 1993 по 1998 рік, було видано близько двохсот підручників загальним накладом 400 тис. примірників.

З-поміж інших було видано близько двадцяти філософських підручників та посібників, зокрема – «Вступ до філософії: онтологія людини» В. Нестеренка; «Основи логіки» І. Хоменко та І. Алексюка; «Історія української філософії» В. Горського; «Нарис історії культури України» М. Поповича; «Західна філософія Нового часу» В. Гусева; «Підручник з сучасної комунікативної філософії» Л. Ситниченко; «Філософський постмодерн» В. Лук'янця та О. Соболя; «Сучасна зарубіжна філософія» В. Ляха, Л. Ситниченко та С. Кошарного; «Геракліт» А. Тихолаза; «Англо-український філософський словник» В. Лісового та Н. Поліщук тощо. Їх запровадження серйозним чином сприяло урізноманітненню джерел інформації та поліпшенню якості філософської освіти.

Однак програма мала і критиків. Передусім критика стосувалась двох аспектів: неврахування економічних важелів у створенні під-

ручників та переоцінка ролі підручника у вищій освіті. Так, стратегія програми базувалась на позаекономічному уявленні про видання підручників. Фактично, видавництва виконували роль «друкарень». Натомість нові економічні обставини вимагали більшої ініціативи видавців, – зокрема, ретельнішого вивчення процесу поширення книжок, можливостей перевидання, переробки, нового редагування та інвестування в них. Але, за деякими винятками, книжки з бібліотеки «Трансформація гуманітарної освіти» не перевидавалися.

Другий закид також був слушний. Справді, радянська вища освіта великою мірою покладалася на підручники. Однак уже в середині 1990-х років більшість філософських навчальних курсів мали авторський характер. Тож, в ідеалі, кожен курс потребував окремого підручника, що було нереальним з огляду на тогочасні виробничі спроможності. Здебільшого видані філософські підручники жили життям радше наукових монографій, що, втім, аж ніяк не применшує їхньої цінності.

Нові тенденції у філософській освіті були пов'язані передусім із її деідеологізацією, тобто зі спробами «вичавити» «діаматівську» складову з філософських курсів. Показовою є дискусія, що відбулась у грудні 1994 р. в Інституті філософії ім. Г. Сковороди НАН України¹, стосовно спадку марксизму-ленінізму в сучасній українській філософії, яка охоплювала й питання освіти. У цілому невтішну оцінку стану філософської освіти на кінець 1994 р. (четвертий рік деідеологізації) дала професор І. Бондарчук: «Якщо звернутись до типових вузівських програм, то побачимо орієнтацію на культ знання, на ідеали прогресу і “сутності людини”, що передбачає тільки сходження, і т. п. У такій концепції вузівського курсу ще немає відчуття проблематичності, над якою розмірковує вся сучасна філософія. Необхідно взагалі міняти модель... Йдеться про такі способи викладання, які б давали студентові можливість деякого вибору, орієнтації, а не зобов'язували до єдиного напрямку думання та єдиної форми світобачення»². Цю ж думку розвинув професор І. Бичко, вступивши у полеміку з академіком В. Шинкаруком з приводу централізаторських підходів до філософської

¹ Матеріали цієї дискусії див.: Марксистсько-ленінська філософія у світлі «останніх рішень» («постанова» «круглого столу») // Філософська і соціологічна думка. – 1995. – № 3–4. – С. 16–40.

² Там само. – С. 20.

освіти: нам «не потрібні єдині державні програми, – зауважив І. Бичко. – Потрібні авторські курси, регульовані найголовнішими рамочними вимогами. Хай кожен викладач проводить свою позицію»¹. Наведені цитати увиразнюють кредо українських філософів-дидактиків 1990-х років – будувати філософські курси на особистому (авторському) розумінні викладачем тієї чи тієї проблематики у сфері філософії, підкріпленому наявною вітчизняною та перекладною літературою. Відмова від єдиної, «санкціонованої» освітньої програми з філософії у цілому сприяла деідеологізації філософської освіти та переходу від «культу знання» до «культу проблем». Філософія поступово втратила образ обскурантистської дисципліни, але водночас втратила й інтерес до себе, виявившись такою собі «пропалою грамотою» в очах держави і суспільства.

Разом із тим, зменшення уваги до філософії створило умови для вільнішого пошуку і меншої бюрократизованості у філософській освіті. Конкуренція підходів до освітньої діяльності в царині філософії надала українській філософії шанс позбавитися «родимих плям» радянських традицій. Щоправда, цим шансом майже не скористалися. Однак це – окрема тема, що потребує спеціального розгляду.

Висновки

Отже, попри всю відразу до радянської філософії, сучасна українська філософія постала власне з неї. Вагомим здобутком філософської спільноти 1990-х років стала деідеологізація філософії й запровадження нових демократичних форм її інституалізації. Водночас втрата інтересу до філософії з боку держави і більшості громадян сприяла маргіналізації ролі філософії у сучасному суспільно-політичному дискурсі. Низька освіченість еліт, неспроможність медіа до виконання просвітницьких програм і неготовність загалу до споживання «інтелектуального» продукту – ці реалії сьогодення не дають сучасній українській філософії шансу бути почутою.

Творення нового образу філософії в Україні далеке від завершення. Українська філософія походить з радянської філософії, од-

¹ Там само. – С. 28.

нак це походження є не амбівалентним. Воно не прирікає нас до панування ідеології та слабкості раціоналізаторської місії філософії в українському світі. Осмислення здобутків світової філософії, зародження нових форм філософського життя – фондів, товариств, дослідницьких програм тощо – дають сподівання на остаточне подолання радянських «реліктів», появу нових стилів філософування, придатних не лише для нашого культурного ландшафту. Чи справдиться це сподівання – значною мірою залежить від філософської освіти, що має плекати ідеологічну «багатовекторність», плюралізм і толерантність суспільної думки. Підтримування цієї «багатовекторності» залишає шанс і для енергійного життя української філософської думки. Спостерігаючи відсутність належної уваги до останньої, не варто впадати у відчай. Це має і свій позитив – адже відсутність владного втручання у філософські процеси забезпечує нас ресурсом часу для інституційного зміцнення. Ситуація, яку можна схарактеризувати як посттоталітаризм, втрачає риси міжчасся. Перші ознаки нової епохи вже даються взнаки. І українським філософам слід бути готовими до неї.

Розділ 2

ВІЗІЇ СУЧАСНОСТІ

2.1. ПЕРСПЕКТИВИ ФІЛОСОФСЬКОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У СВІТЛІ СТРАТЕГІЧНИХ ЗАВДАНЬ ЮНЕСКО В ГАЛУЗІ ФІЛОСОФІЇ

Преамбула

Почнемо з очевидного: виставлена в заголовку тема несе на собі відблиск певної семантичної непрозорості, смислової неоднозначності.

Дійсно, що має стати концептуальним стрижнем пропонованого нижче дослідження? Перспективи філософської освіти в Україні? Стратегічні завдання ЮНЕСКО в галузі філософії? Зв'язок між двома зазначеними актуалізаціями теми?

Зрозуміло, що будь-яка з цих «тематизацій» має право на переважне наголошення в тексті. Тож, випереджаючи наступний виклад, варто відразу ж розставити ключові акценти.

Плідні багаторічні партнерські контакти у царині обміну інформацією та документацією між кафедрою ЮНЕСКО «Права людини, мир, демократія, толерантність і взаєморозуміння між народами» в Національному університеті «Києво-Могилянська академія», що її автор має честь офіційно очолювати з 1998 року, і Штаб-квартирою ЮНЕСКО в Парижі уприроднюють переважний наголос на складних, максимально зацікавлених відносинах Організації¹ з філософією як формою суспільної свідомості, специфічною інтелектуальною практикою й узагалі – видом знання. Автор переконаний, що саме з огляду на ці відносини та отримані в їхньому «силовому полі» висновки й концептуальні продукти можна буде надалі вимірювати й оцінювати перспективи, що реально відкриваються тут для розбудови філософської осві-

¹ Термін «Організація» слугує традиційним лексичним субститутом імені «ЮНЕСКО» в її офіційних документах.

ти¹. В цьому випадку мається на увазі, в тому числі, й «простір філософування» у новій, незалежній Україні, з урахуванням такого визначального вектора її нинішнього розвитку, як «повернення до великого світу».

Вкрай важливо, при цьому, правильно розуміти інституційний контекст згаданих перспектив, їхнє інтенційне забарвлення, міру їхньої імперативності, або інакше – ступінь їхньої обов'язковості. Інакше кажучи, цікаво було б не лише ознайомити філософську громадськість України з головними пунктами «філософської одісеї» ЮНЕСКО, а й критично проаналізувати її специфічний «маршрут» з огляду на відомі сучасній Європі² культурно-історичні моделі філософування й ту вельми своєрідну «картину світу», яка активно пропагується (більше того – безпосередньо розбудовується!) Організацією. Проте таке розуміння й рефлексія, своєю чергою, потребують чіткого усвідомлення статусу ЮНЕСКО в сучасному світі й характеру її взаємодії з державами-членами. Саме ці міркування й визначають структуру подальшої розвідки, що передбачає висвітлення таких проблем:

- 1) історичне партнерство «Україна – ЮНЕСКО» і глобальна місія Організації;
- 2) місія ЮНЕСКО стосовно права на освіту;

¹ Йдеться передусім про вивчення філософії в системі вищої освіти – як майбутніми професійними філософами, так і представниками різногалузевого дисциплінарного знання, – в рамках чинних в національній системі освіти державного, галузевого й університетського освітніх стандартів. При цьому варто окремо наголосити, що в останні роки ЮНЕСКО приділяє також серйозну увагу дослідженню й практичному вирішенню проблеми «філософія для дітей», діючи як у царині формальної освіти (початкова і середня освіта), так і на дошкільному рівні, а також у межах неформальної та неофіційної освіти (щодо розрізнення згаданих тут освітніх моделей – див.: Модель аналізу національної політики в галузі здійснення права на освіту (англ., рос., укр.) / Укладач Ю. Сватко. – К.: Бібліотека Міжнародної кафедри ЮНЕСКО в НаУКМА, 2006. – С. 16). Наприклад, 2005 р. у широкомасштабному дослідженні ЮНЕСКО «Філософія – школа свободи: викладання філософії та навчання філософувати. Стан і перспективи» (див.: *Philosophy: a school of freedom. Teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects.* – Paris: UNESCO, 2005), присвяченому викладанню філософії в сучасному світі, здається, вперше з'явився відповідний пункт щодо викладання філософії дітям. У межах субрегіону цій же тематиці було присвячено вже три (починаючи з 2005 р.) міжнародні конференції «Філософія – дітям. Діалог культур і культура діалогу». В рамках останньої з них, що проходила 4–7 липня 2008 р. на філософському факультеті МДУ ім. М. В. Ломоносова (176 учасників з 13 країн світу включно з Україною), було проведено *Першу російську олімпіаду з філософії* (серед призерів, до речі, й українська молодь), а також заслухано доповідь одного з авторів уже згаданого дослідження ЮНЕСКО, директора Інституту практичної філософії Оскара Бреніф'є (Oscar Brenifier, Франція), який, між іншим, відомий тим, що імпортував до Франції розроблену в Британії екзистенціальну терапію, перетворивши її на популярні нині «філософські консультації».

² А саме в цьому цивілізаційному полі передусім прописана Україна.

- 3) характеристика глобального освітнього проекту ЮНЕСКО;
- 4) методологічні передумови об'єктивної оцінки глобальної стратегії ЮНЕСКО щодо розвитку філософії й філософської освіти в межах європейського простору філософування;
- 5) історія відносин ЮНЕСКО з філософією й філософами та сучасний «філософський проект» Організації;
- 6) можливі перспективи філософської освіти в Україні у світлі стратегічних завдань ЮНЕСКО в галузі філософії як проблема нового «українського вибору»;
- 7) об'єктивні труднощі проблеми «українського вибору».

Автор переконаний, що висвітлення цих питань дасть змогу коректно вирішити поставлене дослідницьке завдання.

Історичне партнерство «Україна – ЮНЕСКО» і Глобальна місія ЮНЕСКО

...вірячи в необхідність надання всім людям повних і рівних можливостей для отримання освіти, безперешкодних пошуків об'єктивної істини й вільного обміну думками та знаннями, держави, що підписали чинний Статут, висловили тверду рішучість розвивати й розширювати зв'язки між своїми народами задля взаєморозуміння й отримання більш точного та ясного уявлення про життя одне одного¹.

Як відомо, держава Україна є членом ЮНЕСКО з 12 травня 1964 р.² За час свого членства Україна тричі обиралася до керівного органу Організації – Виконавчої ради³, участь в якому дає можливість відображати у рішеннях цього органу позицію держави-члена з усіх важливих питань і безпосередньо впливати на визначення програмних напрямів діяльності ЮНЕСКО. 26 березня 1996 р. Указом Президента України № 212/96 було створено Національну комісію України у справах ЮНЕСКО – передбачений статтею VII Статуту Організації⁴ консультативний і ко-

¹ Див.: Устав Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры. Преамбула // Основные документы. Руководство Генеральной конференции и Исполнительного совета. – Париж: ЮНЕСКО, 1994. – С. 7 [А].

² 3 грудня 1962 р. у Парижі функціонує Постійне представництво України при ЮНЕСКО. 2004 р. було відзначено 50-річчя членства України в ЮНЕСКО, у зв'язку з чим Національною комісією України у справах ЮНЕСКО було випущено пам'ятну монету й поштову марку.

³ У 1981–1985, 1995–1999 та 2001–2005 рр.

⁴ Див.: Устав Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры. – С. 17 [А].

ординуючий міжвідомчий орган у новій, незалежній українській державі.

В останні десятиріччя до патронованого Національною комісією своєрідного «клубу національних партнерів ЮНЕСКО в Україні», що його традиційно складали мережа асоційованих шкіл ЮНЕСКО¹, асоціація клубів ЮНЕСКО², а також низка наукових і культурних установ, долучилися ще й чотирнадцять кафедр ЮНЕСКО (2010) у провідних вищих навчальних закладах країни³. Крім того, у царині науки важливим механізмом зміцнення координуючої ролі України як держави-члена на регіональному рівні є Міжнародна асоціація академій наук⁴. Нарешті, на даний момент до Списку всесвітньої спадщини ЮНЕСКО внесено такі пам'ятки української культури, як Софія Київська, Києво-Печерська лавра (1990) та історичний центр Львова (1998).

У цілому, нинішня динамічна співпраця між державою й Організацією спрямована на реалізацію *Спільного комюніке про співробітництво між Україною та ЮНЕСКО*, підписаного 2006 р. Президентом України і Генеральним директором ЮНЕСКО⁵. Та, незважаючи на вагомі здобутки, суспільство в цілому й наукова громада України зокрема далеко не завжди чітко уявляють сутність глобальної місії ЮНЕСКО, специфіку її мандата, світоглядні засади, а також напрямки та інструменти діяльності. У зв'язку з цим варто бодай стисло зупинитися на цій проблемі, оскільки саме розуміння зазначених питань дасть змогу визначити справжню інтелектуальну «вагу», концептуальну значущість і ступінь обов'язковості запропонованого Організацією глобального підходу до філософії для сучасної України.

Отже, Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, скорочено – *UNESCO*) як міжнародна неурядова органі-

¹ Нині об'єднує близько шістдесят загальноосвітніх середніх навчальних закладів із різних міст країни.

² Близько сорока клубів, що діють як громадські організації.

³ Серед них – дві кафедри філософії: кафедра «Філософія людського спілкування» (ХДТУСХ, 1996) і кафедра «Права людини, мир, демократія, толерантність і взаєморозуміння між народами» (НаУКМА, 1998). Ці останні були серед ініціаторів святкування в Україні запровадженого ЮНЕСКО на початку ХХІ ст. Всесвітнього дня філософії (щодо цього останнього – див. далі).

⁴ Отримала статус офіційного партнера ЮНЕСКО у квітні 2003 р. (штаб-квартира – на базі НАН України).

⁵ Генеральні директори ЮНЕСКО різних каденцій кілька разів відвідували Україну з візитами.

зація¹ є «однією зі спеціалізованих установ, передбачених в статті 57 Статуту Організації Об'єднаних Націй»². Офіційно вона існує з 4 листопада 1946 р., після набуття чинності її Статуту, ратифікованого, на той час, двадцятьма державами. Сам *Статут ЮНЕСКО* було затверджено ще 16 листопада 1945 р. у Лондоні. У ньому й визначено мандат Організації як однієї з найвпливовіших світових «фабрик ідей» та скарбниці інтелектуального й культурного досвіду людства. Сьогодні на глобальному рівні ЮНЕСКО опікується не лише традиційною для себе проблематикою освіти, науки і культури, а й питаннями спорту, а також комунікації та інформації.

Головними органами Організації є Генеральна конференція³, Виконавча рада у складі п'ятдесяти одної держави-члена⁴ та Секретаріат. До складу останнього входять Генеральний директор ЮНЕСКО і його офіс, програмні сектори (освіта, природничі науки, соціальні й гуманітарні науки, культура, комунікація та інформація), сектори підтримки програм, центральні служби, підрозділи на місцях, а також інститути і центри ЮНЕСКО. Серед останніх варто відзначити Статистичний інститут ЮНЕСКО (Монреаль); Міжнародний центр теоретичної фізики (Трієст); інститути ЮНЕСКО: з освіти (Гамбург), з інформаційних технологій в освіті (Москва), з планування освіти (Париж і Буенос-Айрес); європейські центри ЮНЕСКО: з технічної та професійної освіти і підготовки (Бонн), вищої освіти (Бухарест). Щодо проблем філософії, то ними в ЮНЕСКО сьогодні спеціально опікується насамперед *Відділ гуманітарної безпеки, прав людини і філософії* у складі Сектору соціальних і гуманітарних наук.

На самому початку III тисячоліття, приймаючи чергову й водночас першу в новому столітті *Середньострокову стратегію, пов'язану з викликами епохи глобалізації*⁵, Організація деклару-

¹ Її штаб-квартира розташована в Парижі.

² Див. статтю Х «Взаємини з Організацією Об'єднаних Націй» Статуту ЮНЕСКО.

³ З черговістю сесій один раз на два роки (див. пункт 9 статті VI Статуту ЮНЕСКО).

⁴ Див.: пункт 1 статті V Статуту ЮНЕСКО. Час роботи Виконавчої ради без переобрання – чотири роки (з можливістю наступного переобрання), черговість сесій зазвичай два рази на рік, або чотири рази на два роки.

⁵ Див.: UNESCO: Medium-Term Strategy 2002–2007. Contributing to peace and human development in an era of globalization through education, the sciences, culture and communication (document 31 C/4). – Paris: UNESCO, 2002. Цей стратегічний документ було розраховано на шість років.

вала, що, керуючись трьома основними принципами (універсальність, різноманітність і достоїнство ¹), вона ² діятиме у трьох стратегічних напрямках ³:

- 1) *розробка* універсальних принципів і норм, базованих на спільних цінностях, задля вирішення завдань у межах її компетенції (галузі освіти, науки, культури й комунікації), а також з метою охорони й укріплення «спільного суспільного блага»;
- 2) *сприяння* розвитку плюралізму «на засадах визнання й збереження різноманіття разом із дотриманням прав людини»;
- 3) *сприяння* розширенню прав і можливостей, а також участі в житті народжуваного суспільства знань «шляхом забезпечення справедливого доступу, створення потенціалу й спільного використання знань».

У результаті у своїй глобальній місії ЮНЕСКО охоплює загалом такі моменти діяльності ⁴:

- 1) забезпечення платформи для діалогу і дій як на державному рівні, так і в приватному секторі щодо всесвітнього інтелектуального надбання;
- 2) сприяння в якості глобального «брокера знань» ⁵ вільному потоку інформації та знання й обміну ними;
- 3) сприяння зміцненню гуманітарної безпеки, справедливому й інклюзивному управлінню соціальними змінами й перетвореннями, а також природними ресурсами;
- 4) сприяння й координація діяльності щодо глобального руху за освіту для всіх;
- 5) сприяння забезпеченню нової прихильності до науки;
- 6) забезпечення форуму для дискусій з приводу етичних питань, особливо питань щодо науки й технології;
- 7) виконання функцій, що відкривають шлях до глибшого розуміння культурної різноманітності.

З огляду на згадані стратегічні напрями діяльності, а також на конкретні документи й політики Організації (зокрема, в галузі філософії та освіти), які автору неодноразово доводилося аналізувати

¹ Див.: Там само. – Chapt. II, item 28.

² Звичайно, з урахуванням її структури (див. вище).

³ Див.: UNESCO: Medium-Term Strategy 2002–2007. – Chapt. II, item 27.

⁴ Див.: Там само. – Chapt. II, item 29.

⁵ В усіх галузях власної компетенції.

раніше¹, можна з достатньою впевненістю констатувати, що сучасний світ в інтерпретації ЮНЕСКО є насамперед Світом Людини. Ним рухає глобальна ідея облаштування життєвого простору під орудою людської особистості, що становить серцевину своєрідної «філософії від ЮНЕСКО», а його основні «топоси»² виглядають таким чином:

- 1) вільна й автономна людська особистість (= центр і внутрішні кордони Світу Людини);
- 2) права людини (= раціоналізовані зовнішні кордони Світу Людини);
- 3) життєвий світ людської особистості (= критерій значущості світових фактів у Світі Людини);
- 4) власний життєвий досвід людської особистості (= принцип оцінки у Світі Людини);
- 5) науково-експериментальне знання (= спосіб розумно-функціонального осягання Світу Людини);
- 6) розсудкова мораль і технізований професіоналізм (= спосіб розумно-інструментального керування Світом Людини);
- 7) прозора статистика і зрозумілі конвенції сьогодення (= спосіб істиннісної верифікації у Світі Людини);

¹ Див.: Сватко Ю. І. «Європа+»: на шляху до культури миру (нове тисячоліття і його виклики) // Україна – Європа: назустріч новому тисячоліттю (права людини, мир, демократія, толерантність, взаєморозуміння між народами). – К.: Стилос, 1999. – С. 4–20 [Бібліотека Міжнародної кафедри ЮНЕСКО в НаУКМА]. Див.: Його ж: «Європа+»: на шляху до культури миру? (Слідами «невигідної чесноти») // Europejskie modele tolerancji. – Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2001. – S. 117–133; The case of the 'Evasive Initial' (Challenges and obstacles in the way of the culture of peace and human rights in the globalized World of Human) // UNESCO Chairs in Human Rights, Democracy, Peace and Tolerance / Bulletin of the UNITWIN Project. 6th–7th Issue. – Stadtschlaining / Austria, European University Center for Peace Studies, 2005. – № 6–7. – P. 10–30; Освіта у Світі Людини і глобальні виклики часу (освітні стратегії ЮНЕСКО та національні пріоритети України) // Наукові записки НаУКМА. – Т. 47: Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – К.: Вид. дім «КМ Академія», 2005. – С. 7–13; A model of national policy analysis in the field of realization of the right to education / Compl. by Yu. Svatko. – Kyiv: Collect. of the International UNESCO Chair at the UKMA, 2006. – P. 3–21; Європейський Світ Людини: його максими і конфлікти // Конфліктологічна експертиза: теорія і методика. – К., 2006. – Вип. 5: Актуальні проблеми конфліктологічної експертизи. – С. 74–81; Значення освіти: на шляху до моніторингу та оцінки зобов'язань держави щодо виконання Міжнародного пакту про економічні, соціальні та культурні права // Наукові записки НаУКМА. – Т. 59: Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – К.: Вид. дім «КМ Академія», 2006. – С. 3–8; Типи інтелектуалів і культурно-історичні моделі інтелектуального життя (одна з можливих версій європейського досвіду осягання історії) // Українські інтелектуали: погляд із сьогодення. – К.: Вид-во «Дельта», 2006. – С. 8–68; The right to education: a 'special responsibility' of UNESCO // Bulletin of the UNITWIN Project. 8th–9th Issue. – Stadtschlaining / Austria, European University Center for Peace Studies, 2008. – № 8–9. – P. 65–70.

² Власне, своєрідні «загальні місця» такої картини світу.

- 8) соціальна історія (= по-справжньому людський світ);
- 9) культура (= виразна міфологія Світу Людини);
- 10) культурна комунікація (= зразковий спосіб буття у Світі Людини);
- 11) культура миру (= цільова причина *resp.* справжня *causa finalis* Світу Людини).

Відтак (нео)ліберальний ¹ Світ Людини постає передусім 1) світом 2) автономної 3) людської 4) особистості, яка 5) комунікативно 6) утверджується у своїх 7) власних 8) правах як справжній 9) творець 10) історії через 11) «правильні» апеляції до 12) культури ² задля збереження 13) миру. Тож специфічна формула характерного для цієї сучасної «картини світу» типу спілкування набуває такого вигляду: СПІЛКУВАННЯ – то саме 1) людське 2) буття, що 3) історично 4) стверджується *resp.* втілюється 5) для іншого в 6) особистісному 7) Світі Людини як 8) взаєморозуміння через 9) культуру заради 10) миру. Й гранично: спілкування – це 1) людське 2) буття як 3) мирне 4) взаєморозуміння в 5) культурі.

Ось такий тип спілкування й пропонує ЮНЕСКО задля виконання власної місії, тобто розв'язання глобальних для людства проблем справедливого миру, безпеки і співжиття на засадах взаємної поваги та порозуміння. Цілком очевидно, що він потребує якщо не своєї власної філософії, то принаймні специфічних відносин із філософською традицією й філософською освітою. Вже наперед зрозуміло, що тут має надаватися перевага таким філософським практикам, які незалежно від власних національних витоків мають вигляд:

- 1) світськи-ліберальних, а відтак універсалістських за духом і релятивістських за результатами;
- 2) демократично-відкритих – у дусі ідеології прав людини;

¹ Термін «ліберальний» використовується тут у власне філософському сенсі. Маються на увазі такі засади життя, що виключають наявність у ньому справді трансцендентного виміру, натомість облаштовують у центрі світобудови автономну, тобто незалежну від Абсолюту (й навіть від природи чи будь-яких своїх окремих проявів) людську особистість в її лише умовній самостверженості.

² Йдеться про комунікацію у просторі культури, яка є специфічною ознакою сучасного Світу Людини. Справа не в тому, що інші культурно-історичні епохи або й узагалі інші культурні світи не знають такої комунікації, а в тому, що вона сьогодні розуміється саме як конститутивний фактор світобудови й умова мирного людського існування, в якому справжнім об'єктом для людини є вже не Бог, природа, держава чи навіть суспільство в цілому, а саме інша людина, «Інший» як «культурний факт».

- 3) домірних життєвому світу людини, а відтак екологічно «навантажених»¹, проникнутих ідеями солідарної відповідальності й сталого розвитку²;
- 4) досвідно-орієнтованих, а відтак приватно-плюралістичних у питанні про істину³;
- 5) формально-наукових, а відтак цілком функціоналістських⁴ за своєю природою, спрямованих на формальне переконання, а отже – риторично оздоблених;
- 6) етично налаштованих й опікуваних процедурними питаннями професійної/корпоративної діяльності;
- 7) конвенціоналізованих у дусі нормативних інструментів, практик і мови сучасних міжнародних організацій;
- 8) просякнених духом соціально-історичних компромісів і творчості;
- 9) прихильних до ідей мультикультуралізму;
- 10) обернених до ідеї мови й комунікації як конститутивних факторів людського суспільства;
- 11) здатних інтелектуально сприйняти, свідомо обґрунтувати й нормативно закріпити Світ Людини в його власних кордонах як мирно визначений «культурний факт».

Зрозуміло, що в межах таких практик свобода філософування означає не свободу свідомо упокорюватися в синівстві транс-

¹ Якщо розуміти практичну екологію людини як ідеологію послідовного відтворення світу в його власне людських (отже, безпечних для людини) кордонах, тобто як цілком *домірного* людині.

² Як відомо, поняття сталого розвитку, в його сучасному розумінні (доповненому згодом з урахуванням принципів, що були сформульовані на Всесвітньому саміті зі сталого розвитку в Йоганнесбурзі, 2002 р. та в резолюції 57/254 ГА ООН про Декаду ООН щодо освіти задля сталого розвитку, 2002 р.), було визначене 1987 р. у Доповіді Міжнародної комісії з навколишнього середовища та розвитку, або так званої «Комісії Г. Х. Брундтланд», і мало такий вигляд: це розвиток, що забезпечує збалансоване розв'язання соціально-економічних завдань і проблем шляхом збереження сприятливого довкілля та природно-ресурсного потенціалу з метою задоволення потреб нинішнього й майбутніх поколінь людей.

³ Цей плюралізм забезпечується саме принципово особистісним характером досвіду, що, за Аристотелем, обернений не до загального (як знання), а саме до одиничного, тож зроджує не знання, а гадку (див.: *Аристотель. Метафізика // Аристотель. Сочинения в четырех томах.* – М.: Мысль, 1976. – Т. 1. – С. 66 [I, 1, 981a 15–20]).

⁴ Функціоналізм сучасної науки, яка грається у «множинність істини», передбачає, зі свого боку, суто «технічний», формально-вивідний, принципово недіалектичний характер знання, адже принципово «технічною», або «зовнішньою» до змісту знання, є сама функція – чистий умовивід «поза будь-якої безпосередньо значущості того, що бере участь у даному умовиводі» (О. Лосев), тобто чиста *й м о в і р н і с т ь* смислу замість його *с т в е р д ж е н о с т і* як такого.

цендентним засадам світу задля майбутнього субстанціонального ствердження особистості у вічності через ототожнення з єдиною Істиною як мірою власної справжності, а свободу риторичних суперечок на тлі принципового плюралізму (отже, фактичної множинності) істини¹ й толерантного прийняття існуючих картин світу в дусі конвенціоналізму й морально-етичного мінімалізму².

Залишаючи поки що на рівні передбачень наскрізну для нашої розвідки проблему дослідження «філософської свідомості» ЮНЕСКО задля уточнення засадничих моментів діяльності цієї останньої, тим не менше варто зазначити, що саме з огляду на ці попередньо висловлені зауваження стають зрозумілішими й основні функції ЮНЕСКО³, яка є:

- 1) лабораторією ідей⁴;
- 2) нормотворчою організацією, що має право встановлювати правові норми⁵;

¹ У зв'язку з цим, пор. пасаж з *«Паризької декларації з філософії»*, підписаної в межах організованих ЮНЕСКО в Парижі 15–16 лютого 1995 р. міжнародних днів наукових дискусій з питання «Філософія та демократія», де стверджується: «...як вільне прагнення до знань, філософія не може вважати жодну істину остаточною» (див. додаток II до Документа 171 EX/12 «Исполнительный совет, сто семьдесят первая сессия, пункт 14 предварительной повестки дня, 25 февраля 2005 г.: доклад Генерального директора о межсекторальной стратегии в области философии»).

² Такий мінімалізм гарно характеризує один зовсім не філософський документ, за яким, проте, криється саме така власне філософська установка. Мається на увазі відома звітна доповідь *«У пошуках загальних етичних норм»* так званої «Ради щодо взаємодії» екс-президентів і прем'єр-міністрів під керівництвом Гельмута Шмідта (1996), де йдеться саме про «мінімальну основоположну згоду щодо обов'язкових цінностей, невідмінних моральних норм і принципів» (Див.: In Search of Global Ethical Standards // InterAction Council. – Tokyo, 1996. – Pp. 13). Характерно, що в *Меморандумі щодо програми ЮНЕСКО в галузі філософії* від 21 червня 1946 р. (див.: UNESCO/Prep.Com./Letters & Phil./Com./4.171 EX/12 – page 2) серед завдань, запропонованих для Організації Підготовчою комісією до першої сесії її Генеральної конференції, ми бачимо те саме бажання, аби «суспільна свідомість перейнялася цілою низкою філософських і моральних ідей, котрі треба розглядати як мінімальний набір уявлень, що мають на меті укріпити повагу до людської особистості, любов до миру, неприйняття вузького націоналізму й права грубої сили, солідарність і відданість ідеалам культури».

³ Див.: UNESCO: Medium-Term Strategy 2002–2007. – Chapt. II, item 30.

⁴ Йдеться про прогнозування й виявлення найважливіших нових проблем у сфері компетенції Організації та з огляду на декларовані нею етичні принципи, а також визначення відповідних стратегій і політики для їхнього вирішення.

⁵ Йдеться про функцію ЮНЕСКО як центрального форуму для взаємопов'язаного розгляду етичних, нормативних та інтелектуальних питань часу на міждисциплінарному рівні з можливою розробкою відповідних загальних угод, встановленням цілей та мобілізацією світової громадськості.

- 3) центром обміну інформацією¹;
- 4) організацією, що сприяє створенню потенціалу в державах-членах²;
- 5) каталізатором міжнародного співробітництва³.

Саме як «лабораторія ідей» ЮНЕСКО, що опікується ствердженням Світу Людини як універсальної для сьогодення моделі мирного, справедливого й безпечного співжиття, за час свого існування висунула низку принципово важливих концептуальних ініціатив, з-поміж яких варто особливо зазначити такі:

- 1) розвиток освіти на недискримінаційній основі, де бенефіціарами права на освіту є:
 - жінки (забезпечення рівного доступу до освіти);
 - діти (обов'язкова безкоштовна початкова й середня освіта);
 - люди похилого віку (забезпечення доступу та використання знань і досвіду);
 - інваліди (інклюзивна освіта);
 - люди, які живуть з ВІЛ/СНІД;
 - робітники-мігранти;
 - національні, етнічні, релігійні й мовні меншини;
 - корінні народи;
 - насильницькі виселені та внутрішньо переміщені люди;
 - біженці;
 - ув'язнені та затримані;
 - люди без громадянства;
- 2) освіта для всіх;
- 3) неперервна освіта упродовж усього життя;
- 4) освіта в галузі прав людини;
- 5) біоетика в науці й технологіях;
- 6) єдність світової культурної спадщини;
- 7) культура миру.

¹ Йдеться про збирання, передачу, поширення й спільне використання наявної інформації, знань і передового досвіду в межах власної компетенції, визначення новаторських рішень та їхнє тестування за допомогою пілотних проектів.

² Йдеться про налагоджування міжнародного співробітництва задля підтримки статутної діяльності Організації, особливо державами-членами, щодо створення людського й інституційного потенціалу в усіх галузях її компетенції.

³ Йдеться про виконання ЮНЕСКО як багатодисциплінарної установи технічного характеру функції прискорювача співробітництва в галузях її компетенції через механізми інших багато- і двосторонніх програм, а також через здійснення проектів (особливо на регіональному й національному рівнях), завдяки впровадженню новаторського підходу, вжиттю ефективних заходів та застосуванню розумної практики.

Такого типу ініціативи на офіційному рівні зазвичай дістають своє остаточне відображення у двох типах документів ¹, які, відповідно до процедури ², розглядаються та приймаються Генеральними конференціями як своєрідні міжнародні «правила гри». Насамперед, це *конвенції*, що приймаються двома третинами голосів держав-членів. Вони пропонуються державам-членам для ратифікації впродовж одного року від дня закриття тієї сесії Генеральної конференції Організації, на якій їх було прийнято. При цьому держави звітують про заходи щодо реалізації конвенцій в особливих доповідях не менш, аніж за два місяці до відкриття чергової сесії Генеральної конференції слідом за тією, де було прийнято відповідну конвенцію. Крім того, це *рекомендації*, що приймаються простою більшістю голосів держав-членів. Вони пропонуються державам-членам для вжиття заходів законодавчого та іншого порядку щодо втілення в життя зазначених міжнародних норм і принципів на території країни.

Ці документи підкреслюють роль ЮНЕСКО як нормотворчої організації та центру обміну (збирання, тестування, передачі, поширення і спільного використання) інформації в полі її компетенції. Вони сприяють діяльності ЮНЕСКО щодо створення людського та інституційного потенціалу в державах-членах. Водночас як багатодисциплінарна міжнародна установа технічного характеру ЮНЕСКО зацікавлена, аби її ініціативи діставали відгук в якомога більшій кількості держав-членів через налагодження широкого співробітництва у сфері використання запропонованих новаторських підходів і практик.

У цьому плані Організація впродовж ось уже шести десятиліть свого існування виступає не як силова установа, що має примушувати конкретних суб'єктів міжнародного права до укріплення миру й безпеки через відповідні дії у сфері її компетенції (освіта, наука, культура, інформація та комунікація), а як унікальний майданчик, «де уряди країн, належних до різних соціально-економічних систем і військово-політичних блоків, могли зібратися на багатосторонньому форумі задля обговорення й вироблення загальних

¹ Ще один тип документів, а саме *декларації*, за своїм «м'яким» правовим статусом дотичний до рекомендацій.

² Див. пункт 4 статті IV Статуту.

стандартів і заходів у цих галузях»¹. Тож практичні заходи з укріплення миру й безпеки на національному чи двосторонньому рівнях – за поодиноким винятком – «не включалися до програми ЮНЕСКО»² аж до появи розробленого в період 1992–1995 рр. трансдисциплінарного проекту «На шляху до культури миру»³. Саме на його концептуальній базі було зроблено висновок, що «солідарність, яка донедавна розглядалася як мрія засновників ЮНЕСКО... може бути перетворена на конкретні дії на міжнародному й національному рівнях заради розширення та укріплення взаєморозуміння, співробітництва й поширення спільних цінностей серед різних народів і груп, встановлюючи таким чином етичні та моральні бар'єри, що перешкоджають війнам та насильству»⁴.

Так виглядає сьогодні глобальна місія ЮНЕСКО у Світі Людини, межі повноважень Організації, її словник та концептуальний інструментарій, що обслуговують нову світову реальність у намаганні забезпечити їй мирне існування та сталий розвиток. Не враховуючи цих наріжних моментів, важко об'єктивно оцінити ту універсалістську за духом (див. вище) концепцію розвитку й поширення філософського знання, яку пропонує ЮНЕСКО і яка постане нижче предметом безпосереднього аналізу. Проте, оскільки невід'ємною складовою цієї глобальної стратегії є філософська освіта, важливо попередньо уточнити специфіку місії Організації стосовно реалізації самого права на освіту⁵, а також деякі характеристики її глобального освітнього проекту, що, як побачимо далі, теж прямо пов'язаний з окресленою раніше загальною «філософією від ЮНЕСКО».

¹ Див.: Доповідь щодо оцінки трансдисциплінарного проекту «На шляху до культури миру». Документ 155 EX/48 (155 сесія Виконавчої ради ЮНЕСКО; Париж, 1998). – С. 5 [В 15]).

² Там само. При цьому, як зазначається в цитованому документі, така робота все ж проводиться непрямым чином (наприклад, через асоційовані школи, клуби, а останнім часом, додамо, й кафедри ЮНЕСКО).

³ Одним з ініціаторів якого стала Україна.

⁴ Там само. – С. 6.

⁵ Пор., наприклад, міжнародно-правові інструменти, вироблені ЮНЕСКО в полі здійснення права на освіту, що їх було включено до видання: Право на освіту. Довідкові матеріали (англ., рос., укр.) / Укладач Ю. Сватко. – К.: Бібліотека Міжнародної кафедри ЮНЕСКО в НаУКМА, 2006. – С. 3–60. Що ж до пропозицій ЮНЕСКО стосовно розвитку філософії, то вони мають насамперед рекомендаційний характер.

Роль ЮНЕСКО в реалізації права на освіту і глобальний освітній проект організації¹

Право на освіту як «особливий обов'язок» ЮНЕСКО

...для підтримання людської гідності необхідним є широке розповсюдження культури та освіти серед усіх людей на засадах справедливості, свободи й миру, тому на всі народи покладається в цьому сенсі священний обов'язок, який належить виконувати в дусі взаємного співробітництва².

Оскільки ЮНЕСКО як спеціалізована установа ООН (див. вище)³, що прямо відповідальна за розробку філософії миру, безпеки і справедливого співжиття в усьому світі, практично реалізує свої миротворчу й безпекову місії передусім через освіту, придивімося уважніше до цієї сфери її компетенції, оскільки саме тут, у цьому концептуальному полі – з урахуванням універсалістської за своїми інтелектуальними зазіханнями філософської рефлексії щодо Світу Людини – виробляються основні «правила гри» й приймаються ключові рішення. Почнемо з того, що спробуємо крок за кроком виділити основні моменти глобальної місії ЮНЕСКО в царині реалізації права на освіту⁴.

1. Отже, з моменту свого створення ЮНЕСКО відігравала важливу роль у галузі заохочення прав людини. Вона брала активну участь у розробці *Загальної декларації прав людини*, а також сприяла розробці *Міжнародного пакту про економічні, соціальні й культурні права* (далі – МПЕСКП) й *Міжнародного пакту про грома-*

¹ Поданий нижче аналітичний матеріал ґрунтується на дослідженні, здійсненому кафедрою ЮНЕСКО «Права людини, мир, демократія, толерантність і взаєморозуміння між народами» в Національному університеті «Києво-Могилянська академія» до першої в субрегіоні Міжнародної наради експертів з прав людини, що перебувають у полі компетенції ЮНЕСКО, «Право на освіту в країнах перехідного періоду» (26–27 квітня 2006 р.; Київ, Україна; за участі Генерального директора ЮНЕСКО *п. Коїчіро Мацуури*). Зазначене дослідження (див.: Модель аналізу національної політики в галузі здійснення права на освіту (англ., рос., укр.) / Укладач Ю. Сватко. – К.: Бібліотека Міжнародної кафедри ЮНЕСКО в НаУКМА, 2006) адресоване особам, причетним до формування й реалізації національних освітніх політик. Воно може бути використане для аналізу, моніторингу й оцінки цих останніх

² Див.: Устав Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры. Преамбула. – С. 7 [А].

³ Разом із ПРООН (Програма розвитку Організації Об'єднаних Націй), ЮНІСЕФ (Дитячий фонд Організації Об'єднаних Націй), МОП (Міжнародна організація праці) і Світовим банком.

⁴ Див.: Svatko Yu. The right to education: a 'special responsibility' of UNESCO // Bulletin of the UNITWIN Project. 8th–9th Issue.

дянські й політичні права, які разом із Декларацією утворюють так званий «Міжнародний білль про права»¹.

2. Як відомо, один зі статутних обов'язків ЮНЕСКО полягає в сприянні заохоченню всіх прав людини². У той же час на Організацію «покладається особливий обов'язок стосовно певних прав, зокрема, права на освіту»³.

3. Ця місія ЮНЕСКО⁴ набуває особливої ваги на початку ХХІ ст., оскільки сьогодні освіта виявляється універсальним інструментом виховання сповненої гідності людської особистості, побудови вільного суспільства, демократичної держави й справедливого миру⁵ як необхідних засад тієї нової «картини світу», що ми раніше назвали Світом Людини.

4. Цілі й завдання освіти декларуються й визначаються державою на політичному, економічному, ідеологічному, інституційному та юридичному рівнях згідно з її міжнародними й регіональними зобов'язаннями, зафіксованими у відповідних нормативно-правових інструментах різного рівня й різної міри обов'язковості⁶.

¹ Див., наприклад, пункт 3 «Зауважень загального порядку № 26 – Контиунітет зобов'язань» [1997; міститься в Документі А/53/40, додаток VII] Комітету Організації Об'єднаних Націй з прав людини, в якому проголошено: «Разом з одночасно підготовленим і прийнятим Міжнародним пактом про економічні, соціальні й культурні права в Пакті (мається на увазі Міжнародний пакт про громадянські й політичні права». – Ю. С.) у договірній формі кодифікуються універсальні права людини, що закріплено в Загальній декларації прав людини, й оці три договори часто згадуються під спільною назвою «Міжнародний білль про права людини».

² Хоча безпосередньо в полі компетенції ЮНЕСКО перебувають: 1) право на освіту; 2) право на участь у культурному житті; 3) право на свободу переконань і вільний їх вияв, включно зі свободою шукати, отримувати й поширювати інформацію; 4) право на користування досягненнями наукового прогресу.

³ Див. пункт 3 «Проекту стратегії ЮНЕСКО з прав людини» (2003). Міститься в Документі 32 С/57.

⁴ Реалізація зазначеної місії в аспекті «освіти для всіх», як це зазначається в доповіді Генерального директора ЮНЕСКО Коїчіро Мацуури «Про міжсекторальну стратегію в галузі філософії», разом з іншими наріжними питаннями, що належать до компетенції Організації, потребує «міцних філософських засад» (Див.: Документ 171 ЕХ/12. – Париж, 2005. – Пункт 4).

⁵ Пор., наприклад, із завданнями 2 і 3 Цілей розвитку тисячоліття в Документі «План здійснення Декларації тисячоліття Організації Об'єднаних Націй». Доповідь Генерального Секретаря [2001] А/56/326 (додаток «Цілі розвитку на порозі тисячоліття»).

⁶ Згідно з пунктом 5 «Зауважень загального порядку № 13 – Право на освіту (стаття 13)», прийнятих Комітетом Організації Об'єднаних Націй з економічних, соціальних і культурних прав [КЕСКП, 1999; Документ Е/С.12/1999/10], держави зобов'язані забезпечити відповідність цілей і завдань освіти, які визначаються в пункті 1 статті 13 Міжнародного пакту про економічні, соціальні й культурні права і тлумачаться у світлі статті 1 Всесвітньої декларації про освіту для всіх (Джомт'єн, Таїланд, 1990); Конвенції з прав дитини (пункт 1 статті 29); Віденської конвенції та Програми дій ((частина I, пункт 33, частина II, пункт 80); а також Плану дій на Десятиліття освіти в галузі прав людини Організації Об'єднаних Націй (пункт 2).

5. Розуміння освіти як права, в якому відображено основні цілі й принципи Організації Об'єднаних Націй (статті 1 і 2 Статуту ООН) і яке лежить в основі здійснення всіх інших прав¹, потребує – на додаток до декларацій і визначень – взяття на себе державою чітких й однозначних, доконечних, постійно підтверджуваних й оновлюваних зобов'язань щодо дотримання, захисту й виконання права на освіту. При цьому освіту в галузі прав людини має бути визнано «невід'ємною складовою права на освіту»², що цілком відповідає власне філософським засадам Світу Людини, в межах якого наріжним принципом світового ладу виявляється верховенство права – насамперед як ідея беззаперечного дотримання прав людини³.

6. З іншого боку, неподільність і взаємозалежність прав людини, що нині є своєрідною «аксіоматикою» для всіх, хто фахово опікується проблематикою міжнародного права прав людини⁴, «сприяє інтеграції економічних, соціальних і політичних аспектів освіти», що, своєю чергою, «допомагає адаптації освіти до наріжних сучасних проблем»⁵.

7. У результаті з кола висунутих перед освітою завдань, які об'єднують пункт 2 статті 26 Загальної декларації прав людини й пункт 1 статті 13 МПЕСКП⁶, «напевно, найголовніше полягає в тому, що освіту має бути спрямовано на повний розвиток людської особистості»⁷. Саме остання, як це вже зазначалося раніше, є своєрідною альфою й омегою сучасного Світу Людини, розбудовою й філософським обґрунтуванням якого, як ми вже встигли переконатися, безпосередньо опікується ЮНЕСКО у своїй глобальній діяльності.

8. Відтак право на освіту стосується всіх прав людини (громадянських, політичних, економічних, соціальних і культурних, а також прав солідарності), резюмуючи у собі їхню неподільність і вза-

¹ Див.: *План дій на Десятиліття освіти в галузі прав людини Організації Об'єднаних Націй*, (пункт 1).

² Див. пункт 18 «Проекту стратегії ЮНЕСКО з прав людини».

³ Див. докладніше: *Сватко Ю. І. Європейський Світ Людини: його максими і конфлікти // Конфліктологічна експертиза: теорія і методика. – К., 2006. – Вип. 5. – С. 76.*

⁴ У зв'язку з цим див., наприклад, пункт 6 у «*Зауваженнях загального порядку № 2 – "Міжнародні заходи в галузі надання технічної допомоги"* (стаття 22 Пакту)», прийнятих КЕСП [1990; міститься в Документі E/1990/23].

⁵ Див.: Економічні, соціальні й культурні права. Щорічна доповідь спеціального доповідача з питання про право на освіту Катарини Томашевської, представлена відповідно до резолюції 2001/29 Комісії з прав людини. Міститься в документі E/CN.4/2002/60. – Р. 39.

⁶ Ці завдання проголошено в статтях 1 і 2 Статуту ООН.

⁷ Див.: пункт 4 в «*Зауваженнях... № 13*» КЕСКП.

ємозалежність. Тим самим воно посідає центральне місце у справі повного й ефективного здійснення цих прав ¹, будучи своєрідним провідником «філософії від ЮНЕСКО».

9. Реалізуючи притаманну їй функцію нормотворчої організації ², ЮНЕСКО за минулі роки розробила й прийняла низку нормативних актів (конвенцій, декларацій і рекомендацій), які прямо пов'язані з правом на освіту, в тому числі Конвенцію щодо протидії дискримінації у сфері освіти й Протокол до неї (1960), Декларацію про расу й расові заобони (1978), Конвенцію про технічну й професійну освіту (1989), Рекомендацію щодо статусу викладацьких кадрів вищих навчальних закладів (1997). Вони є важливими складовими конвенціалізованого Світу Людини.

10. Ці міжнародно-правові інструменти разом з універсалістською (нео)ліберальною «філософією від ЮНЕСКО», про конкретні особливості якої мова ще попереду і яка, очевидно, має методологічно обґрунтовувати викладену тут «концепцію прав» ³, є своєрідними підмурками глобального освітнього проекту Організації.

Далі ми переходимо до його безпосередньої характеристики.

Глобальний освітній проект ЮНЕСКО

А ф і н я н и нНайважливішим у навчанні ми визнаємо належне виховання... ⁴.

А ф і н я н и нми, вочевидь, маємо на увазі під вихованням... те, що з дитинства веде до доброчесності... ⁵.

Опікуваний ЮНЕСКО Світ Людини, відчутний європоцентризм ⁶ та глобалістські зазіхання якого (див. раніше) можна до пев-

¹ Див.: пункт 2 в «Зауваженнях загального порядку № 11 – «План заходів щодо початкової освіти» (стаття 14), прийнятих КЕСКП [1999; міститься в Документі E/C.12/1999/4].

² Див.: UNESCO: Medium-Term Strategy 2002–2007. – Chapt. II, item 30.

³ Недарма у розісланому в червні 2006 р. Запитальнику ЮНЕСКО щодо Проекту Середньострокової стратегії на 2008–2013 рр., а також проекту Програми та бюджету Організації на 2008–2009 рр. філософія «прописана» саме серед таких пріоритетів Сектору соціальних і гуманітарних наук, як «сприяння дотриманню прав людини й боротьба із усіма формами дискримінації, расизму, ксенофобії та пов'язаної з ними нетерпимості за допомогою заходів у сферах компетенції ЮНЕСКО; прогнозування... демократія та підвищення безпеки людей; управління соціальними перетвореннями».

⁴ Див.: Платон. Законы // Платон. Собрание починений: в 4 т.: – М.: Мысль. 1994. – Т. 4. – С. 91 (I, 643c-d).

⁵ Див.: Платон. Законы // Там само. – С. 92 (I, 643e).

⁶ Від початку Світ Людини був насамперед європейським культурним проектом. Лише згодом він набув рис саме глобальної («глобалістської») ідеї облаштування життє-

ної міри пояснити його родовими плямами на кшталт греко-іудейського месіанства ¹, виграної гонки озброєнь або універсального, формально-знакового, механізму трансляції (а заразом і трансмутації) соціального коду ², у своїх освітніх пріоритетах відтворює всі притаманні йому типологічні ознаки.

Отож, тут зберігається орієнтація на кінцеву й автономну людську особистість – універсального володаря світу, який у своїх критично-прогресистських самоутвердженнях поступово преображає той світ як власну оселю на засадах глобального експериментаторства й новизни ³. Формування такої ліберальної особистості, яка не залежна від справжніх трансцендентних засад світу й не обмежена його емпіричними фактами, а залежна лише від інших особистостей, як свого істинного зовнішнього кордону, гарантується текстами статей 1 та 26 Загальної декларації прав людини, Міжнародним пактом про економічні, соціальні й культурні права, висунутими/підтриманими ЮНЕСКО концепціями *гуманістичної, не-*

вого простору під проводом людської особистості. Нині загальносвітовий масштаб цього проекту засвідчується організаційним переструктуруванням суспільств традиційно «неєвропейського» світу (Азія, Африка, Латинська Америка) в таких культурних сферах: 1. Рационалізована СФЕРА ТІЛА у сучасному Світі Людини, або *сфера фізичної культури*: система спеціалізованих закладів фізичного виховання – медицини (пор. санаторії, амбулаторії, клініки) – спорту. 2. Рационалізована СФЕРА ДУХУ в Світі Людини, або *сфера духовної культури*: система спеціалізованих закладів освіти – науки і техніки – ЗМІ та інформатики – культури (пор. сховища: архіви, публічні бібліотеки, музеї). 3. Рационалізована СФЕРА ГОСПОДАРСТВА (= ОЛЮДНЕНОЇ ПРИРОДИ) у Світі Людини, або *сфера матеріальної культури*: система спеціалізованих закладів сільського господарства, будівництва й промисловості (в тому числі об'єднаних у торговельно-промислові палати) – торгівлі, транспорту і зв'язку – кредиту. 4. Рационалізована СФЕРА ІНСТИТУЦІЙ (= ВЛАСТЕЙ) у Світі Людини, або *сфера врядування*: система спеціалізованих закладів суду, безпеки й зовнішніх відносин (пор. дипломатична, консульська, митна й імміграційна служби) – фінансів – громадського врядування – екологічного нагляду й надзвичайних ситуацій – кримінальної організації суспільства (Див.: Сватко Ю. І. Європейський Світ Людини: його максими і конфлікти. – С. 79). У зазначених культурних інститутах Європа житиме навіть після своєї фактичної загибелі скільки завгодно довго, перемагаючи на Олімпійських іграх силами Кенії, Ямайки й Коморських островів чи облаштовуючи філії Лувра в Саудівській Аравії.

¹ Пор. хоча б стару опозицію «еллін ↔ варвар» чи тему богообранства «народу Ізраїлева».

² Що врешті й дало світові сучасну науку й сучасну систему університетської освіти, узгоджені з механізмом *пізнання* як процесом *відкриттів* (1) і *винаходів* (2).

³ Додамо, що скінченність і відносність людини як нинішнього «володаря» й «міри» світу зумовляють скінченність і умовність будь-яких вимірювань взагалі. Це обертає науку до інтерпретації світових процесів як принципово стохастичних, що, своєю чергою, призводить до абсолютизації *статистики* як людського способу впорядкування емпіричних фактів у цьому світі суцільного релятивізму (див. вище). Сама ж статистика упадає перед ідеологією *повтору*, яка охоплює все життя соціуму в проміжку від експериментальної науки до діяльності інформаційних агентств (пор. т. зв. «принцип Бі-Бі-Сі»).

перервної, неформальної, базової, профілактичної, професійної, громадянської та ін. освіти, а також освіти для всіх.

Зазначені концепції, що так чи інакше орієнтовані на поєднання базової освіти й «другої грамотності»¹ як «науки жити разом»², упродовж 1990-х рр. тривко закріпились у міжнародному порядку денному стосовно освіти. Останній сформувався передусім на підставі доповіді Міжнародної комісії з освіти для XXI ст. «Освіта: потаємний скарб» (1996), а також у результаті проведення низки всесвітніх конференцій ЮНЕСКО з питань освіти³.

Узагалі саме з глобальною діяльністю ЮНЕСКО й пов'язані нині розробка і впровадження універсалістських концепцій освіти. Це й зрозуміло, адже, як про те вже згадувалося раніше, місія цієї організації стосовно розвитку освіти «обіймає центральне місце з точки зору всіх поставлених перед нею завдань, а також її міжнародного авторитету»⁴. Тож надалі задля остаточного прояснення контексту, в якому вибудовується сучасна глобальна стратегія ЮНЕСКО щодо філософії, де ця остання розглядається як надзвичайно важливий «гравець» на полі освіти, стисло зупинімося на ключових «ходах» Організації в освітній галузі, зважаючи на те, що у своєму нинішньому вигляді вони з достатньою мірою повноти були актуалізовані в Середньостроковій стратегії ЮНЕСКО 2002–2007.

Зазначена Стратегія, яку нам уже неодноразово доводилося цитувати, оскільки саме вона опинилася у центрі нинішнього процесу реформування ЮНЕСКО, була затверджена Генеральною конференцією Організації 2001 р.⁵ У її основі лежить єдина тема –

¹ Термін запропоновано на Всесвітній конференції ЮНЕСКО з освіти для всіх (Джомтьєн, 1990; Таїланд).

² Термін запропоновано в доповіді Міжнародної комісії з освіти для XXI століття «Освіта: потаємний скарб» (комісія Делора, 1996).

³ Йдеться насамперед про такі конференції: з освіти для всіх – Джомтьєн, 1990 (Таїланд); з освіти для дорослих – Гамбург, 1997 (Німеччина); з вищої освіти – Париж, 1998 (Франція); з технічної та професійної освіти – Сеул, 1999; з науки – Будапешт, 1999 (Угорщина); з освіти – Дакар, 2000 (Сенегал).

⁴ Див.: UNESCO: Medium-Term Strategy 2002–2007. – Р. 3 (I [15]).

⁵ У резолюції III/I, прийнятій на 31-й сесії Генеральної конференції ЮНЕСКО (жовтень–листопад 2001 р.). Підкреслимо, що вже на 33-й сесії (жовтень 2005 р.) Генеральна конференція прийняла резолюцію 33 C/1, де визначила рамки й основні принципи щодо розробки Середньострокової стратегії на 2008–2013 рр. (34 C/4). Як наголошується в супроводному листі Генерального директора ЮНЕСКО К. Мацуури до опитувальника щодо майбутньої «Стратегії» (2006; див. REF: CL/3785), зазначений документ разом із Програмами і Бюджетами нових дворічних циклів діяльності ЮНЕСКО має стати програмними й концептуальними засадами для подальшої діяльності Організації включно зі «стратегічними цілями, очікуваними підсумками, програмними пріоритетами й очікуваними ж результатами».

«Внесок ЮНЕСКО у справу миру й людського розвитку в епоху глобалізації за допомогою освіти, науки, культури й комунікації». У документі вирізняються чотири програмні блоки, об'єднані дванадцятьма стратегічними цілями (по три на кожний блок), основу яких становлять дві наскрізні теми: 1) боротьба зі злиденністю, особливо з її граничними проявами; 2) внесок інформаційних і комунікаційних технологій у розвиток освіти, науки і культури та створення суспільства знань¹.

Ці теми є основою міжсекторальної взаємодії в межах Організації, чия програмна діяльність розгортається у трьох стратегічних напрямках, про які згадувалося вище². Саме у цих напрямках й зорієнтовані згадані дванадцять стратегічних цілей, три з яких безпосередньо пов'язані з освітою (в тому числі філософською) й мають такий вигляд:

- 1) сприяння розвитку освіти як одного з основних прав людини;
- 2) підвищення якості освіти шляхом диверсифікації її змісту й методів, а також сприяння поширенню універсальних цінностей;
- 3) сприяння експериментальній діяльності, новаторству та поширенню і спільному використанню інформації й передової практики, а також розвитку діалогу з питань політики в галузі освіти.

Наведені стратегічні цілі глобальної освітньої політики, обов'язковою складовою якої мало стати якісне викладання філософських дисциплін, передбачалося реалізувати на всіх рівнях освіти, причому пріоритетною для ЮНЕСКО упродовж обумовленого Програмою шестирічного циклу було визнано саме *освіту для всіх*. Остання, своєю чергою, підпорядковується шести рамковим цілям, як вони були сформульовані на Дакарському форумі 2000 р. (Сенегал), а саме:

- 1) розширенню й удосконалюванню комплексних заходів із догляду за дітьми молодшого віку та їхнього виховання, особливо щодо найбільш уразливих і знедолених дітей;
- 2) забезпеченню до 2015 р. для всіх дітей (особливо для дівчаток і дітей з неблагополучного середовища та етнічних меншин) доступу до безкоштовної й обов'язкової високоякісної початкової освіти разом із можливістю її завершити;

¹ Див.: UNESCO: Medium-Term Strategy 2002–2007. – Р. 14.

² Нагадаю, йдеться про: 1) розробку універсальних принципів і норм, 2) сприяння розвитку плюралізму й 3) розширенню прав і можливостей, а також участі в житті народжуваного суспільства знань.

- 3) забезпеченню задоволення освітніх потреб усієї молоді й дорослих людей на підставі вільного доступу до відповідних програм навчання й отримання життєвих навичок;
- 4) підвищенню до 2015 р. на 50 % рівня грамотності дорослих (особливо жінок) і наданню на засадах справедливості всім дорослим рівного доступу до базової¹ й неперервної освіти;
- 5) ліквідації до 2009 р. розриву між хлопчиками й дівчатками в початковій і середній освіті та досягнення до 2015 р. рівності чоловіків і жінок в галузі освіти (особлива увага – повному й рівному доступу дівчат до якісної базової освіти із забезпеченням її завершення);
- 6) підвищенню загальної якості освіти і забезпеченню гарної (визнаної й оцінюваної) успішності для всіх (особливо щодо грамотності, лічби й найважливіших життєвих навичок)².

Під час реалізації згаданих цілей було визнано необхідним:

- 1) покращити стратегічне планування й політику в галузі освіти;
- 2) розширити мережеве співробітництво й університетські програми мобільності (у тому числі через мережу кафедр ЮНЕСКО);
- 3) проводити ефективну мовну політику (як в аспекті використання місцевих мов, так і в плані двомовної освіти й вивчення іноземних мов);
- 4) активно впроваджувати новаторські навчальні розробки та інформаційно-комунікаційні технології.

¹ Йдеться передусім про елементарну освіту, що «має заохочуватися чи інтенсифікуватися, по можливості, щодо тих, хто не проходив або не закінчив повного курсу своєї початкової освіти» (див.: Право на освіту. Довідкові матеріали. – С. 10). У цілому, елементарна освіта відповідає базовій, яка розглядалася у Всесвітній декларації щодо освіти для всіх; див. пункт 22 «Зауважень... № 13 КЕСКП) і створення підґрунтя для подальшої освіти й розвитку особистості, особливо в плані підготовки до отримання професійно-технічної й вищої освіти (див. пункт 12 «Зауважень... № 13» КЕСКП). У цьому плані показовим виглядає той факт, що в пункті 2 *Джакартської декларації* (Джакарта, Індонезія, 2005) перед державами постає завдання закріплення права на базову освіту в конституціях і законах із приділенням особливої уваги освіті для всіх (див. Документ 174 EX/37, Додаток).

² Оприлюднення зазначених цілей спричинило появу вкрай важливої *заяви Дакарського форуму* про те, що «брак коштів не перешкодить жодній країні, яка серйозно вирішила забезпечити освіту для всіх, досягнути цієї мети». Зобов'язання світового співтовариства, координовані ЮНЕСКО, передбачають шість варіантів дій, серед яких вирізняються: 1) збільшення обсягу зовнішнього фінансування освіти, зокрема, базової освіти; 2) дострокове, більш ґрунтовне й широкомасштабне списання боргів і/або анулювання заборгованості з метою зменшення злиденності і взяття твердих зобов'язань стосовно базової освіти; 3) здійснення більш ефективного і регулярного моніторингу прогресу в напрямі досягнення цілей і вирішень завдань освіти для всіх.

При цьому провідну роль як у розбудові освіти для всіх, так і в оновленні національних освітніх систем у цілому – в дусі ідей так званого Болонського процесу – мала б відіграти *вища освіта*, основні стратегічні напрями розвитку якої були визначені ЮНЕСКО за підсумками Всесвітньої конференції з вищої освіти¹. Утім, не варто забувати, що саме *середня освіта* нині все частіше визнається «ключовим фактором скорочення масштабів злиденності»². Тож ЮНЕСКО й уся система ООН у цілому вкрай зацікавлені у високій якості шкільної, а також базової освіти, що, на думку низки експертів, має завершуватися безпосередньо перед досяганням молодими людьми робочого віку. Як ми побачимо далі, філософська складова нового освітнього простору, що (попри всі складнощі³) все більше опановує світ, є достатньо вагомою, безпосередньо охоплює всі ступені/форми освіти й орієнтована на концептуальне обґрунтування та забезпечення представленого процесу.

Загалом викладена вище програма дій у галузі освіти зовні справляє враження шляхетного й детально прописаного проекту. Наведені напрями, цілі й завдання так чи інакше підкреслюють 1) універсалістський, 2) ліберально - 3) атеїстичний, 4) рівноправно - 5) демократичний, 6) багатофункціональний характер сучасної освіти, її 7) гуманістичну, 8) полікультурну, 9) соціальну, 10) життєву й 11) професійну спрямованість. Саме ці характеристики, на думку творців концептуального «*soft'y*» ЮНЕСКО, й повинні стати

¹ Париж, 1998. Див.: The Contribution of Higher Education to the Education System as a Whole / Thematic Debate. – ED-98/CONF.202/7.8. – Paris, August 1998 (Original English). Див. також: Consolidated Declarations and Plans of Action of the Regional Conferences on Higher Education held in Havana, Dakar, Tokyo, Palermo and Beirut: Retained Lessons. – ED-98/CONF.202/CLD.22. – Paris, October 1998 (Original: English).

² Див. – разом із відповідними висновками Міністерства освіти Південної Кореї (The Ministry of Education. The Development of Education: National Report of the Republic of Korea. – Seoul, September 1996. – P. 1), Комісії з прав людини Південної Африки (South African Human Rights Commission, «The right to education», Policy Paper No. 2), а також Економічної комісії для Латинської Америки та Карибського басейну (The Equity Gap: Latin America, the Caribbean and the Social Summit. – Santiago de Chile, 1997. – P. 116; Equidad, desarrollo y ciudadanía. – Santiago de Chile, 2000. – P. 72) – у: Economic, Social and Cultural Rights // Annual report of the Special Rapporteur on the right to education, Katarina Tomaševski, submitted pursuant to Commission on Human Rights resolution 2001/29. – Item 62 (Doc. E/CN.4/2002/60; 07.01.2002).

³ Пор. висновок про те, що «до 2015 р. цілі ОДВ (тут – глобального плану дій з досягання цілей в галузі освіти для всіх. – Ю. С.) у світовому масштабі можуть не бути досягнуті» (див.: Доклад Генерального директора ЮНЕСКО о глобальном плане действий по достижению целей в области образования для всех [ОДВ]. – Документ 174 EX/9 от 3 марта 2006 г.).

наріжним каменем 12) виховання в душі *культури миру*, яке мало б забезпечити виживання світової спільноти у борні з її глобальними проблемами. Причому цікаво, що зазначені риси сучасного освітнього проекту, який активно просувається ЮНЕСКО, прямо корелюють із наведеними в розділі I топосами Світу Людини та його філософією.

Але... Але залишається гостре відчуття, що у зазначеному проєкті бажане видається за дійсне.

Почати хоча б із того, що освіта зовсім не є лише *здобуттям знань*. Людина, яка володіє знаннями, але нічого не знає про своє справжнє (не відносне!) місце й призначення у цьому світі, яка не переживає отримане знання особисто, в ясному розумінні міри власної провини та власної відповідальності за весь цей старий світ Гераклітових «слів і речей» перед його істинним витоком, – то реальна загроза для суспільства. І чим більше у такої людини знань, тим страшніша вона для людства (у тому числі, як ще один вимір загальносвітової проблеми тероризму). Ось тут і відкривається простір для серйозного філософування на експертних мандайчиках ЮНЕСКО, тож у наступному розділі нам залишається пересвідчитися, наскільки він був опанований Секретаріатом Організації та експертами-філософами.

З іншого боку, відчутна *професіоналізація і спеціалізація* сучасної освіти самі по собі ніяк не відповідають на запитання: «Заради чого?». Адже цілком зрозуміло, що власне професіоналізм ще не повертає людину до себе, не виявляє її особистісну справжність. Гарний професіонал у чистому вигляді, не обтяжений почуттям відповідальності, справедливості й любові до світу, залишається духовно знеціненою виробничою «одиницею» – суб'єктом і об'єктом соціальних маніпуляцій. І це теж є вагомою підставою для філософських роздумів і висновків під егідою ЮНЕСКО.

Окрема розмова – про жорстку *спеціалізацію* як таку¹. Хіба сьогодні не є очевидним, що ця сама спеціалізація здатна лише затьмарити органічну єдність світу, перетворивши його на бездушний механізм, поле для легковажних експериментів, де біолог «впритул не бачить» соціологію чи літературу як паралельні «культурні феноме-

¹ Що заповонила навіть сучасні *університети*, і знаменитий *universitas litterarum*, який колись прислуговував не знанням, а *цілісному* знанню, й був його промовистим ідеалом, нині перетворився на осередок факультетської подрібненості такого знання, більше того – подрібненості самої думки (див. про це: Булгаков С. Н. Под знаменем университета // Булгаков С. Н. Сочинения: В 2 т. – М.: Наука, 1993. – Т. 2. – С. 275).

ни» (Е. Панофський)¹, а лінгвіст не здатен комунікативно інтерпретувати ДНК-код². І тоді у знаменитій максимі Ф. Бекона про преображення світу засобами науково-технічної магії, яка пізніше побрате незабутні постанови ЦК КПРС про поворот гирла сибірських річок із технологічними проривами Силіконової долини, тихо згасає надія на справжню гідність і благоденство людини, яка підмінила синівство – сирітством³. Здається, філософія і тут могла б сказати своє важливе слово, тож цікаво буде далі подивитися, наскільки вона спроможна на це в межах, відведених для неї відповідною стратегією ЮНЕСКО.

Що стосується *культурного компонента* нинішніх освітніх студій, то варто було б спершу з'ясувати, що таке культура, про яку саме культуру мріють їхні автори⁴ й чи забезпечує ця культура справжнє щастя тому, хто долучається до неї? Цілком очевидно, що філософія не повинна була б оминати й цієї ключової проблематики сучасної доби.

Така сама справа і з освітою, що повинна бути наближена до *життя* в ситуації, коли ми не готові точно визначити, що таке життя взагалі й людське життя зокрема, а також його справжні, а не примарні цілі. Й навряд чи таку невизначеність можна затінити розмовами про абстрактний «прогрес» без точного розуміння спрямованості такого прогресу *до* або, навпаки, *від* внутрішньої суті людини. Ті розмови часто придатні лише прикривати ідею так званої «неперервної освіти», за якою, незважаючи на всі титанічні зазіхання сучасної людини, криється передусім її нездатність у своїх професійно відокремлених науково-емпіричних студіях самотужки опанувати світ як єдиний організм. Відчуваючи ці інтелектуальні виклики, ЮНЕСКО прагне звернутися до філософського знання в пошуках адекватних відповідей на непрості запитання, проте про-

¹ Див. про це: Панофський Э. Готическая архитектура и схоластика // Богословие в культуре Средневековья. – К.: Путь к Истине, 1992. – С. 52 і далі.

² Див.: Jacob F., Jakobson R., Lévi-Strauss C., Héritier P. L. Vivre et parler. – «Lettres françaises» 1221–1222. – Feb. 1968.

³ Див. про це в: Сватко Ю. І. Європа Сада, або Об'явлення від «божественного маркіза» // Наукові записки НаУКМА. – Т. 19: Філософія та релігієзнавство. – К: Вид. дім «КМ Академія», 2001. – С. 41–47.

⁴ Є ж культури, де людина почувається не надто затишно. Крім того, підготовка майбутніх кадрів у межах іншої культури може врешті викинути їх за кордони рідної соціальності або перетворити на «духовних сепаратистів». У будь-якому разі, питання соціально-культурної адаптації національних кадрів, підготовлених в іншому культурному середовищі / іншій системі освіти, сьогодні аж ніяк не можна вважати адекватно вирішеним.

цес дискусій у ситуації «плюралізму істин» часто видається важливішим за результат.

Тож, підбиваючи підсумки стану стратегічного планування в галузі освіти, треба констатувати, що сучасні освітні концепції ЮНЕСКО, власне філософське обґрунтування яких ми з наведених у Преамбулі міркувань залишаємо, сказати б, «на десерт», відображають основні стереотипи й культурні міфи Світу Людини.

Це, до речі, засвідчує і згадуваний уже Болонський процес, учасники якого, некритично спираючись на щойно розглянуті принципи, здається, найбільше переймаються в освіті «вигодою Європи» (*Париж*, травень 1998 р.), акцентом «на дослідницькій і самостійній роботі», «шляхами становлення фахової кар'єри» і здобуттям «переваги перед іншими людьми» (*там само*) у плані «працевлаштування» (*Болонья*, червень 1999 р.). Народжені, наскільки це можна зрозуміти, не для щастя, а задля затребуваності на єдиному «європейському ринку праці» (*там само*), вони прагнуть й оцінювати освітній процес не з огляду на зміст навчання, а з огляду на знання, вміння й навички, «необхідні для роботи» (*Саламанка*, березень 2001 р.) й ширше – «довгострокової можливості працевлаштування» (*Прага*, травень 2001 р.). Тому в цій оцінці домінує насамперед суто діяльнісний – принципово *функціональний*, але не *змістовий* – аспект (*Берлін*, 2003) засвоєння освітнього «контенту».

Цей концептуальний «багаж» насправді цілком відбиває розгубленість Світу Людини перед лицем фундаментальних викликів часу й на тлі того процесу технізації та глобалізації усього й уся, за яким не видно глибинного осягання справжньої – живої, а не функціонально-схематичної (саме *технічної!*) – єдності світу в усій його реальній *різноцінності*¹, на тлі його абсолютної, а не відносної міри. Апофеозом такої розгубленості виглядає втрата

¹ Тут йдеться, звичайно, не про різноцінність життя як такого, а про різноцінність конкретних *ідей* життя. За нею криється реальна різниця між ліберальним (автономно-відносним) і тоталітарним (без жодних негативних конотацій), або трансцендентно-абсолютним, світоглядом. Перший спирається на ідею природного рівноправ'я вільних людських особистостей, другий – на ідею різних дарувань. Цей останній підхід чудово прояснює св. Йоан Золотоуст у своїй «Бесіді XXI на Послання до Римлян, XII, 4–5» (див.: *Св. Йоанна Златоустого, архієпископа Константинопольского избранные творения. Беседы на Послание к Римлянам.* – М.: Изд-во «Посад», 1994. – С. 758): «Отже, не думай про себе забагато, адже все, що ти отримав, дане тобі від Бога, а не сам ти здобув. З цієї причини (апостол), торкнувшись духовних дарів, не сказав, що один отримав більше, а другий менше, але як назвав дари? Різними... Велике діло, якщо не те ж тобі звірено, коли ти належиш до того ж тіла (у Христі. – Ю. С.)?».

справжнього виміру людини, її істинного призначення на землі й дотичних до самої вічності ідеалів, які розчиняються в анархізмі суцільного релятивізму. Так людина перетворюється на ігрового персонажа, вічного шукача пригод (і рефератів!) у тенетах всесвітнього павутиння, а налаштована на такий пошук і самий цей новий тип *учня-пошукувача* освіта не може впоратися із завданнями виховання¹. Тими ключовими завданнями, на яких наголошував у своїх «Законах» Платон (див. епіграфи до розділу) і які саме й повинні забезпечити долучення до абсолютних, а не відносних ідеалів життя, де *знати* означає *любити*, а відтак – *бути*².

Тільки за таких умов людина може повертатися до себе й до свого буттєвого витоку, а також до порозуміння й миру з іншими через освіту (в тому числі – й філософську). А інакше, ця остання практично нічим не відрізняється від звичайних фізіологічних процесів життєдіяльності (але з набагато серйознішими наслідками). Можливо ж це лише в державі³, що дбає про добробут⁴. Саме на це обов'язково має зважати Україна, формулюючи свої освітні пріоритети й визначаючись у своєму ставленні до філософських засад освіти взагалі.

З огляду на ці загальні міркування й увесь попередньо представлений загальний контекст діяльності ЮНЕСКО спробуємо надалі вже безпосередньо проаналізувати й належним чином оцінити стратегічні відносини Організації з філософією й запропонований нею підхід до розуміння проблем філософської освіти, як вони відбиті у відповідних документах і рішеннях. Проте очевидно, що таке дослідження потребує попереднього вирішення суто методологічного питання щодо тієї загальної системи координат, яка дала б змогу надалі вказати точне місце цього проекту й заохочуваної ним

¹ Які саме рецепти за цих умов здатна (чи здатна взагалі?) висунути філософія «від ЮНЕСКО», ми й спробуємо проаналізувати в наступних розділах.

² Пор.: «Треба вчитись, аби бути» (див.: Лосев А.Ф. Держание духа. – М.: Изд-во пол. лит. лит-ры, 1988. – С. 327). Цікаво, що на Міжнародній нараді експертів стосовно середньої освіти (Китай, 2001) делегація Росії прямо поставила питання про духовний вимір освітнього процесу (див.: *Reunión de expertos internacionales sobre la educación secundaria en el siglo XXI: tendencias, retos y prioridades / Informe final.* – UNESCO, 2001 [ED-2002/WS/41]).

³ Бо освіта завжди залишається державною справою, і право на освіту регулюється державою.

⁴ У зв'язку з цим пор. цікаве зауваження Я. Буркхардта: «Більшість італійських університетів досягли справжнього розквіту лише у XIII й XIV ст., коли зростання добробуту почало вимагати також зростання турботи про освіту» (див.: Буркхардт Я. Культура Возрождения в Италии. Опыт исследования. – М.: Юрист, 1996. – С. 133).

моделі філософування в історії принаймні європейської філософії¹. Тож почнемо саме з методологічного підґрунтя історико-філософських і власне філософських оцінок.

Методологічні передумови оцінки глобальної стратегії ЮНЕСКО щодо розвитку філософії та філософської освіти

Зв'язавши все перераховане з розумом-вождем, ознайомившись із діалектикою Платона, виявивши турботу про нематеріальні й відособлені від тілесних сил енергії й віддавшись спогляданню суцільних речей за допомогою мислення з міркуванням (Тім., 28a1), хай він (учень-слухач. – Ю. С.) із належною невтомністю звернеться до тлумачення божественних і блаженних догматів, любов'ю... відкривши вир душі (Орас. chald., Fr. 112.1)... Хай він навикне до істини... збудить умосяжні очі до її сприйняття, укріпить себе стійким і непохитним знанням про божественне..., за посередництва звияжного мислення й сили невідбутного (Ps.-Arist, De Mundo, 397b23) життя поспішить до божественного світла, явить такий образ діяльності й одночасно спокою, який належить мати тому майбутньому корифею (Thaet, 173c7), про якого... каже Сократ².

Підхоплюючи висновок, яким завершився попередній розділ, маємо відразу висловити щире переконання: будь-яка оцінка будь-якого філософського проекту власне як *ф і л о с о ф с ь к о г о* неможлива, по-перше, без чіткого розуміння історичної цілісності самого імені «філософія», а по друге – поза усвідомлення конкретних культурно-історичних моделей філософування, які тільки й дозволяють розрізнити в межах загальної історії європейської філософії ті «добре помітні відтинки», що їх зазвичай називають окремими історико-філософськими епохами. Саме виконання цих попередніх умов чесного історико-філософського дослідження дає змогу ніколи й ніде не полишати власне філософський контекст, точно «прописавши» його в історії за суто професійною міркою.

¹ Мова йде тут саме про європейську філософію не лише через очевидну дотичність до неї традицій українського філософування, але й з огляду на те, що саме ім'я «філософія» зберігає свою історичну єдність передусім в межах європейської філософської традиції.

² Див.: Прокл. Платоновская теология. – СПб.: РХГИ; «Летний сад», 2001. – С. 11 [I. 11, 10–25]).

Зважаючи на ці міркування, автор буде надалі спиратися на деякі результати, отримані й оприлюднені ним упродовж останнього десятиліття ¹.

Наведений перед авторським текстом великий пасаж із Проклової «Платонівської теології», здається, вельми красномовно визначає те, що, можливо, з легкої руки Піфагора ², колись отримало назву «філософії», або «любові до мудрості». Тут ми опиняємося в колі добре знайомих від часів Стагірита «перших засад і причин» (формальної, матеріальної, рушійної та цільової, інакше – ідеї, матерії, походження і мети окремої речі й світу в цілому), знання яких і є мудрістю ³, без якої, своєю чергою, «ми не знаємо істини» ⁴, отже, відчужені від самої філософії ⁵.

При цьому цікаво, що наразі згадані «причини» торкаються й самої мудрості. Тож вона в аспекті власного формального «ЩО?» виявляється пов'язаною з ейдетичним звитязцем – «розумом-вождем» (Прокл), в аспекті матеріального «З ЧОГО?» обернена до душі як принципу позасмислового становлення взагалі ⁶ й, відтак, до само-

¹ Див., наприклад: Сватко Ю. І. Предмет філософії як інструмент аналізу історико-філософської доби // Наукові записки НаУКМА. – Т. 37. Філософія та релігієзнавство. – К.: Вид. дім «Киево-Могилянська академія», 2005. – С. 9–14; Його ж. The case of the 'Evasive Initial' (Challenges and obstacles in the way of the culture of peace and human rights in the globalized World of Human) // UNESCO Chairs in Human Rights, Democracy, Peace and Tolerance; Типи інтелектуалів і культурно-історичні моделі інтелектуального життя (одна з можливих версій європейського досвіду осягання історії) // Українські інтелектуали: погляд із сьогодення. – С. 41–49; Принцип «Подивись на Абсолют!» як загальнометодологічна засада сучасного історико-філософського дослідження // Наукові записки НаУКМА. – Т. 63. Філософія та релігієзнавство. – К.: Вид. дім «Киево-Могилянська академія», 2007. – С. 3–10; Вызовы и препятствия на пути к реализации культуры мира: смысловая аксиоматика Мира Человека и его риторические максимы // Межкультурный и межрелигиозный диалог в целях устойчивого развития: Материалы международной конференции. – М.: Изд-во РАГС, 2008. – С. 218–223; Новочасна модель філософування в системі розумно-життєвих ідеалів європейського модерну // Могилянські історико-філософські студії. – К.: Вид. дім «Киево-Могилянська академія», 2008. – С. 132–187; Специфічна предметність європейської філософії в її співвіднесенні з проблемою визначення історико-філософських епох і філософських практик // Магістеріум. – Вип. 30. Історико-філософські студії. – К.: Вид. дім «Киево-Могилянська академія», 2008. – С. 3–17; Філософія як проблема історії філософії // Наукові записки НаУКМА. – Т. 76. Філософія та релігієзнавство. – К.: Вид. дім «Киево-Могилянська академія», 2008. – С. 3–10.

² Якщо вірити хоча б Геракліду Понтійському (за переказом Діогена Лаєрського, fr. 87 Wehrli).

³ Мудрість є саме «знанням перших причин» (Аристотель. Метафізика. – С. 67 [981b 25–30]).

⁴ Пор.: «...ми не знаємо істини, не знаючи причини» // Так само. – С. 94 [II 1, 993b]).

⁵ Адже «філософія називається знанням про істину» // Там само.

⁶ Пор. античне розуміння софійної діяльності душі саме «як принципу не смислового, але вже суто матеріального, суто речовинного й тілесного становлення» (Лосев А. Ф. История античной эстетики: Итоги тысячелетнего развития: В 2 кн. – М.: Искусство, 1994. – Кн. 2. – С. 211–212).

го життя, в аспекті рушійного «ЗВІДКИ?» надихається платонічною любов'ю, а в аспекті цільового «ЗАДЛЯ ЧОГО?» постає істиною як справжнім виразом *resp.* ім'ям мудрості «для іншого».

Так відкривається одна з найбільших таємниць античного духу.

Дійсно, античність спромоглася побачити мудрість не лише як абстрактну категоріальну «подробицю» смислу, а й угледіла за нею цілу *с о ф і й н у* сферу буття. У тій сфері знання й життя, поєднавшись у своєму сукупному взаємопокладанні, символічно відтворюють єдність і цілісність світу в її адекватній відповідності вихідному Першопочатку. Тому мудрість у давніх греків – то не просто знання, а саме *життєво втілене* знання. І мудрість – то не просто життя, а саме *знаттєво визначене* життя.

Ось чому надалі, зважаючи на цю поважну традицію послідовної онтологізації мудрості, а також цілком поділяючи думку одного з ініціаторів нинішнього «філософського буму» в ЮНЕСКО, президента Філософського товариства Туреччини Йоани Кучурадї щодо нагальної необхідності для сучасних філософів всіляко уникати того «змішання понять», яке «панує в усіх царинах людської діяльності»¹, ми будемо розуміти під філософією 1) живу 2) любов до 2) мудрості як 3) синтетичної 4) буттєвої 5) форми 6) об'єднання 7) знання й 8) життя в аспекті 9) істини як 10) остаточної 11) відповідності 12) світового 13) цілого 14) власному 15) розумному 16) обґрунтуванню, або своїй 17) вихідній 18) ідеальній 19) причині (*resp.* принципу), з огляду на її принципово 20) позасвітові 21) засади.

Отриманий на ґрунті двохтисячолітньої історії (прото)європейського філософування концептуальний «продукт» є вкрай важливим для визначення того, чим насправді була й лишається філософія в межах європейського культурного проекту, – й ось чому.

Сьогоднішня «ситуація часу» (див. вище) з її грою у принципово асистематичну й лише статистично релевантну в своєму історичному посередництві «множинність інтерпретацій» (Гадамер), або в обернену до «розривів в епістемі західної культури» як квазінеперервній системі позитивностей «археологію знань» (Фуко), чи, скажімо, в мазохістське оскарження «імперіалізму логосу» завдяки алогічно обмеженій знаком «праці напівжалоби за логоцентризмом» (Дерріда) *тощо*, ставить істориків філософії перед, на перший погляд, складною дилемою. З одного боку, тут є ризик зрозуміти

¹ Пор. статтю Й. Кучурадї в спеціальному тематичному випуску «Кур'єра ЮНЕСКО» (2007, № 9), присвяченому Всесвітньому дню філософії. – Див.: <http://typo38.unesco.org/ru/cour-09-2007/cour-09-2007-6.html>.

давнє ім'я «філософія» як чи не випадкову забаганку напівлегендарного мудреця, мало дотичну до сучасних практик філософування. З іншого ж боку, тут, навпаки, зберігається шанс поставитися до нього як до справжньої запоруки осягання тих значущих для сьогодення теорій, що ними нинішні філософуючі вкотре намагаються об'єднати й скріпити цей старий світ «*слів і речей*» (Геракліт).

Проте цілком очевидно, що зазначений вибір вже наперед виявляється позірним.

Насправді тут «або-або»: або європейська філософія існує як смислово визначене у власній предметності *ц і л е*, що *логічно* (не *фактично!*) передує будь-яким своїм «епохальним» часткам¹ у всій їхній неперевершеній фактичній частковості й окремішності, – й тоді ці частки², у тому числі й сучасна епоха філософування, є визначеними й упізнаваними частками саме *цього* цілого; або, навпаки, такого цілого «до часток» (Прокл) нема – й тоді самі ці частки, складаючись у візерункову мозаїку емпіричного «невідомо чого», втрачають власну причетність до загальноєвропейської філософської справи (та й де вона, відтак, ця справа?), обертаються суцільним анархізмом ліберального «Я так бачу!». І якщо ми не хочемо втратити філософію, цю оспівану/спаплюжену у віках «любов до мудрості», як внутрішньо єдину «життєву справу» відтворення того цілого, в якому збігаються всі її часткові історичні долі й визначаються всі її історичні епохи, нам доведеться прийняти її давнє ім'я й поставитися до нього з усією можливою поважністю.

Відтак прояснюються справжній предмет філософії та її смислові кордони.

Предметом філософії як специфічної інтелектуальної справи виявляється смисл самої мудрості як такого синтезу знання й життя, що є знаннево визначеним життям і життєво втіленим знанням. При цьому реальна філософія як *теорія* усвідомлюваного у спілкуванні смислу мудрості завжди є водночас *історією* такого усвідомлювання як його фактичного становлення на речовині життя³. Ця

¹ Хоча *фактично*, ми, здається, тільки й маємо самі ці «частки» в їхній сліпій конкретиці, яка відкидає саму можливість смислових пояснень, отже, й смислових переходів між різними історико-філософськими епохами.

² Конкретні історико-філософські епохи, школи, вчення, концепції й окремі тексти.

³ М. Мерло-Понті, інтерпретуючи Гуссерля у своїй «Феноменології сприйняття», слушно зауважує: «...рефлексію, що стосується доктрини, буде завершено лише за умови, що вона здійснюється у взаємозв'язку з історією її виникнення, зовнішніми стосовно змісту поясненнями й повертає причини і значення доктрини їхній екзистенціальній структурі» (Merleau-Ponty M. *Phénoménologie de la perception*. – P.: Gallimard, 1976. – P. XIV). Див. також: Сватко Ю. І. Принцип «Подивись на Абсолют!»...

історія практично завершується тоді, коли мудрість реально стає сенсом розумного життя філософа, а насправді – самим цим життям. У результаті філософ обертається *мудрецем*, який закінчив свій власне філософський пошук, аби відтепер уже не «полювати на смисл» (Платон), а розумно жити у світлі істини. Оскільки ж таке життя є саме реальним розумно-життєвим синтезом теорії й історії, споглядання й усвідомлення, дійсності й виразу, воно виявляється вже не напруженим пошуком, а розумним іменуванням світу, безсловесною молитвою за нього¹. (Адже йменувати світ у його справжності означає йменувати світ у його істинному витoku, в тому, чим він насправді тримається. Строго логічно такий Першовиток Сам по Собі, у своєму абсолютному вимірі перебуває принципово поза світом². Тож, якщо субстанційно не розчиняти Його у світі, а мислити Абсолют саме як Абсолют, виявляється, що світ увесь тільки й тримається розумними енергіями Абсолюту як Його власним Ім'ям.)

Отож, іменування світу в його причетності до власного Надпочатку обертається молитвою за світ перед лицем Абсолюту. Й філософ, який реально досягнув цього своєрідного «кінця шляху» й уполював останню істину поцейбіччя, цю шукану відповідність світу Богові як «Щонайсправжнішому» в самому собі, тут-таки виходить *з а межі* будь-якої філософії взагалі. Філософія ж бо завжди залишається життєвою (й завжди – від «голови») справою, а не самим життям³. Тому вона не може підміняти собою це життя, а є лише підготовкою до нього. І коли життя розчиняє в собі всі можливі справи, завершується будь-яка теорія й будь-яка історія. А відтак блаженне споглядання поступається місцем Благодаті.

¹ Очевидно, наведені міркування, що розгортаються тут у річищі поважної (прото) європейської традиції філософування від старого платонізму до Е. Кассіра й О. Лосева, важко зрозуміти ліберальним філософам Світу Людини, які чекають від філософії не підтвердження реальної складності світу, а лише «чітких і простих» думок (Мішель Онфре, Франція), сприймаючи її лише як «інструмент мислення» (Пітер Д. Кінг, Велика Британія) в атеїстичному й принципово полікультурному світі без Абсолюту, де мораль має бути незалежною від релігії (Квазі Віреду, Гана), а синонімом божественного стану є «духовне» в самій людині (У-Так Ки, Південна Корея). – Див.: Кур'єр ЮНЕСКО. – 2007. – № 9 (<http://typo38.unesco.org/ru/cour-09-2007/cour-09-2007-6.html>).

² Див. докладніше: Сватко Ю. І. Принцип «Подивись на Абсолют!». – С. 8.

³ Це особливо відчутно з огляду на операціональне розуміння філософії як осягання досвіду в поняттях. Для поняття, так би мовити, «нецікаво», поняттям «чого» у фактично-буттєвому аспекті воно є, адже конкретна річ поза поняттям про неї може бути «така» чи «така». Тож тут важливим є сам принцип мислення про річ, а не її, речі, конкретні буттєві якості.

Так філософ буквально вмирає в повному й остаточному синтезі теорії й практики, що є молитовним словом і таїнством Богоспівування. Вмирає, аби перетворитися навіть не на теурга-дієвця (як це було в античності з Ямвліхом або Плотіном), а, радше, на праведника-ченця, а потім і взагалі на бога за Благодаттю (як це розуміли Середні Віки)¹. І тоді знаттєва реальність розумування обертається абсолютною реальністю живого міфу.

Допоки ж цього не сталося, філософська практика (а точніше – практики: ми у принципово множинному світі інобуття!) як реалізація філософської теорії в конкретних гіпотезах, концепціях, вченнях, філософських школах і окремих текстах залишається нагальною життєвою справою філософа. Якщо ж уточнити й типологізувати поняття філософських практик, з огляду на попередньо визначений нами предмет філософії, то під історичними типами філософських практик варто розуміти не що інше, як розумно-життєві реалізації любові до мудрості² з огляду на притаманне конкретній історичній епосі розуміння смислу мудрості як справжнього предмета філософії.

Ось із таких конкретних практик філософування й складається те, що ми звично називаємо історією європейської філософії. Й у зв'язку з цим постає природне запитання: «Що ж таке історико-філософська доба сама по собі?».

З огляду на попередні міркування, цілком очевидно, що історико-філософська епоха є 1) моментом 2) певним чином втіленої в 3) соціально-історичному просторі й 4) часі 5) філософської предметності. Інакше кажучи, історико-філософська епоха – це 1) історично зафіксований 2) момент 3) *типологічно* ідентичного 4) усвідомлення 5) предмета філософії. Саме ця принципова єдність філософської предметності стосовно окремих філософських епох, так само як і щодо всієї історії європейської філософії у цілому, наявність тут єдиного предмета філософування тільки й здатні втримати в її «силовому полі», об'єднати в єдиному «філософському просторі», на перший погляд, абсолютно різний філософський матеріал й абсолютно різних його «постачальників».

¹ У цій самій онтоепістемологічній ситуації Ренесанс молиться на творчість, Модерн – на науку, а сучасність – на культурну гру з її принципово не повторюваним повтором (через сутнісну самонезасвідченість людини в світі без Абсолюту – Див.: Сватко Ю. І. Принцип «Подивись на Абсолют!». – С. 5). Та тут ми трохи забігаємо наперед.

² Власне, йдеться про любов до мудрості як таку, але взятую тут у своєму розумному втіленні в історично визначеній фактичності життя.

У цілому ж, завершуючи цей методологічно необхідний своєрідний «вступ до смислового моделювання історії європейської філософії», варто констатувати ось що.

Європейська філософія у своєму історичному розвитку завжди залишається не чим іншим, як філософією, тобто саме «любов'ю до мудрості»¹. Проте головна методологічна проблема історико-філософської науки полягає в тому, що конкретні *типи* розуміння мудрості виявляються вельми різними – кожна епоха наче формулює тут нове завдання для філософії.

Так, в *античному* типі філософування головною чеснотою філософа є любов до *мудрості* як життєво втіленого знання. У *середньовічному* ж філософуванні мудрість розуміється як *бо-голюбство*. Щодо *ренесансного* філософування, то там мудрість виявляється природно-особистісною *resp. людською творчістю*. У *новочасній* філософії мудрість виступає вже як підкреслена *науковість*². Нарешті, в *новітньому* філософуванні мудрість обертається квазісмисловою *вільною грою* у Світі Людини³.

Тож, слідкуючи за перипетіями становлення європейської філософії у власній історії, ми маємо шанс наочно побачити всю суттєву різницю в оформленні інтелектуального життя Європи під проводом цілком різних ідеалів, яким відповідають конкретні ідеальні типи філософів, а саме: «любомудр → боголюбець → автор-творець → вчений → вільний гравець». Урешті-решт, саме ці ідеали, так чи інакше дотичні до абсолютного виміру світу⁴, й визначають реальну типологію культур усередині так званої «європейської» історії, яка, насправді є історією пробудження Європи від поганського сну задля зустрічі з особистісним Богом і подальшого утвердження особистісних засад життя вже в їхньому інобуттєвому (земному) розумному – завжди лише умовному! – облаштуванні.

¹ Якщо ми не хочемо втратити її як певну культурно-історичну величину й вихідну історико-філософську реальність, або як те смислове ціле, окремими частками якого є всі відомі історико-філософські епохи.

² Зрозуміла як специфічне «*п е р е б у в а н н я* в сфері *чистого РОЗУМУ*».

³ Щодо визначення європейських моделей філософування – див. докладніше хоча б у: Сватко Ю. І. Предмет філософії як інструмент аналізу історико-філософської доби. – С. 11–12. Цій же проблемі безпосередньо присвячено й лекційний курс «Європейські моделі філософування: від античності до сьогодення», що читається автором у НаУКМА з 2007 р.

⁴ Який теж розуміється тут цілком по-різному.

З'ясувавши нарешті питання щодо історичної цілісності філософії з огляду на її специфічний предмет, смислові кордони, історичні практики та епохи, а також визначивши конкретні моделі філософування та ідеальні типи філософів, ми тільки тепер отримуємо реальну можливість розглянути історію відносин ЮНЕСКО з філософією й оцінити ту глобальну програму «шляху до філософії», що її Організація пропонує сучасному світові, саме в «модусі оцінки».

Глобальний «філософський проект ЮНЕСКО»

Преамбула

Уже з попереднього викладу має бути достатньо очевидним сам характер «запиту» на той специфічний стиль філософування, що його сьогодні можна визначити як «філософію від ЮНЕСКО». Залишаючись «любов'ю до мудрості», таке філософування мало успадкувати ¹:

- 1) від *античності* – розуміння філософії як життєвої справи;
- 2) від *середньовіччя* – шкільну чіткість відповідей в одно-однозначному просторі знака;
- 3) від *Ренесансу* – творче, або артистично-мистецьке, розуміння людської особистості в межах її безпосередньо-природних виявів (Фічіно, Валла) й природну загальність шляхів «субстанціалізації особистості у вічності» (Лосев), тобто релігійного шляху людини до Бога ²;
- 4) від *Нового часу* – підкреслену науковість прогресистських схем життя;
- 5) від *сучасної доби* – загальну «топіку» Світу Людини й вільно-ігрову форму комунікації.

Постановка ж у глобальному масштабі проблем миру, безпеки і співжиття на тлі (нео)ліберального, принципово плюралістичного розуміння істини й консенсусної практики прийняття рішень ³ мала спонукати Організацію стати на шлях критицизму, конвенціоналізму й редукціонізму на засадах своєрідного філософського

¹ Звичайно, з поправкою на власну добу і власні трансляційні обмеження.

² Пор. знамениту формулу Кузанця: *una religio in rituum varietate* – «єдина релігія у різноманітності обрядів» (див.: Сватко Ю. І. Європа Сада, або Об'явлення від «божественного маркіза». – С. 42).

³ Особливо наприкінці 1970-х рр., за часів директората Амаду Махтара М'Боу.

«мінімаксу»¹ та «етики людської відповідальності». Нарешті, з огляду на пріоритетну для ЮНЕСКО сферу освіти, через яку² насамперед просувається унікальний³ юнесківський бренд «ГЛОБАЛЬНА ФІЛОСОФІЯ ПРАВ ЛЮДИНИ, МИРУ, ТОЛЕРАНТНОСТІ І ВЗАЄМОРОЗУМІННЯ МІЖ НАРОДАМИ», сама філософія мала постати як інструмент аристотелівського «здивування» й критичного мислення вільної від будь-якої трансценденції людської особистості⁴. І нам залишається лише перевірити ці припущення (а насправді, звичайно, переконання), почавши зі стислої «історії питання».

Стисла історія питання

*Важливість філософії для діяльності ЮНЕСКО є очевидною, оскільки філософський аналіз і роздуми нерозривно пов'язані з установами й підтриманням миру, що є ключовою місією ЮНЕСКО*⁵.

Від самого свого створення, як зазначає у «Передмові»⁶ до вельми інформативного, насиченого яскравими, живими подробицями до-

¹ Як відомо, під принципом мінімаксу в математичній теорії конфліктів (теорії ігор) розуміють вимогу обрання ігрової стратегії, здатної забезпечити гравцеві найбільший виграш за найгіршої для нього поведінки суперника.

² А також через сфери науки, культури, інформації та комунікації.

³ Саме з огляду на його глобальне просування у принципово мультикультурному просторі.

⁴ Цей інтелектуальний «хід» вельми нагадує думку того, кого газета *Libération*, символ французької лівої інтелігенції, вважає одним із філософів-«важковаговиків», а саме – колишнього міністра освіти Франції й представника так званого «світського гуманізму» Люка Феррі. На його думку, філософ найбільшою мірою перетворюється на філософа, лише остаточно відійшовши від Бога. В одній зі своїх останніх книг, а саме «Вчитися жити: філософський трактат для потреб молодих поколінь» (*Apprendre à vivre: Traité de philosophie à l'usage des jeunes générations*) сучасний «гуманіст» й активний лоббіст закону «Про світськість» Феррі зазначає: «Європа увійшла до нової ери, ери повної світськості або... радикального матеріалізму: для багатьох наших співгромадян вираз "надлюдське" насправді вже ні про що не каже. Людина стала альфою й омегою свого існування, і трансценденції минулого, як-от Космос і Бог, а також Батьківщина й Революція, багатьом видаються позірними, догматичними й мертвими. Дехто, звичайно, продовжує вірити, та їх усе менше й менше, а для всіх інших за смертю не стоїть ані причини, ані смислу, ані загробного світу». Цікаво співвіднести ці міркування з вирізненими нами раніше наріжними топосами Світу Людини – і це була б гарна наочна ілюстрація їхньої реальної присутності як в інтелектуальному просторі сучасного Заходу, так і в практиці міжнародних організацій.

⁵ Див.: Overview: UNESCO's role. 1 // Report by the Director-General on an intersectoral Strategy of Philosophy. – Doc. 171 EX/12.

⁶ Вона має вельми промовистий підзаголовок «ЮНЕСКО немає без філософії».

слідження «Філософія від ЮНЕСКО»¹ заступник Генерального директора ЮНЕСКО із соціальних і гуманітарних наук П'єр Сане, Організація «завжди підтримувала тісні зв'язки з філософією»². Ці відносини, як ми побачимо далі, з різною мірою інтенсивності розвиваються принаймні у трьох аспектах, а саме:

- 1) осмислення глобальних проблем людства;
- 2) викладання філософії у світі³;
- 3) розвиток філософії в різноманітних практиках вільного філософування і філософських досліджень.

При цьому, як підкреслює все той же Сане, йдеться не про спекулятивну (тут: абстрактно-теоретичну) або нормативну (тут: догматичну) філософію, а про таку критичну «запитальність», що здатна «надавати сенсу життю й діяльності» на глобальному рівні⁴. Адже сама ЮНЕСКО й народилася із запитання про умови миру й безпеки на тривалий період, і була власне «інституційною відповіддю» на цю проблему, яка свого часу хвилювала ще абата де Сен-П'єра й Канта⁵. Тож її варто розглядати як «філософську інституцію»⁶, що присвячує себе справі підтримання миру й безпеки, скріплюючи їх завдяки освіті, науці, культурі, співробітництву між народами під проводом загальної поваги до справедливості, закону, прав людини, свобод для всіх без розрізнення рас, статі, мови чи релігії⁷. Ґрунтуючись на поняттях, що легітимізують її діяльність і мають при цьому власне філософську історію, «вписану» до Статуту Орга-

¹ Так у вільному перекладі могла б виглядати назва цієї книги (*La Philosophie saisie par l'UNESCO*).

² Див.: Vermeren P. *La Philosophie saisie par l'UNESCO*. – Paris: UNESCO, 2003. – P. 9 (див. також: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001327/132733f.pdf#page=66>).

³ З огляду на різноманітні форми, зміст (програми та методи навчання) і ступені освіти.

⁴ Vermeren P. *La Philosophie saisie par l'UNESCO*. – P. 9. Так старовинна антична ідея об'єднання знання й життя на засадах розуму набуває, відтепер, нового культурно-історичного й, до того ж, суто утилітарного забарвлення, будучи спрямована на впорядкування людиною власного обійстя на цій землі.

⁵ Від себе додамо сюди ще й знамениті так звані «мирні конгреси» XIX ст. Це останнє, своєю чергою, починалося з наслідування знаменитих мирних утопій XVII–XVIII ст. (згадаймо хоча б «Новий Кіней...» Е. Крюсе, «Нарис про теперішній і майбутній мир в Європі...» В. Пенна, «Судження про вічний мир» Ж.-Ж. Руссо, «План загального і вічного миру» І. Бентама, «Загальний мир – ідеал» Й. Герреса, «Начерк проекту союзу європейських держав як підмурку загального миру» К. Краузе або «Розмисли про мир і війну» В. Малиновського), надалі стало свідком створення ста двадцяти п'яти товариств захисту миру, а завершилося піонерською для свого часу ініціативою Росії щодо скликання Гаазької конференції з обмеження озброєнь (1899).

⁶ Навіть так! – Див.: Vermeren P. *La Philosophie saisie par l'UNESCO*. – P. 9.

⁷ Так само. – P. 10.

нізації, вона, як зазначав Ж. Дерріда, передбачає спільність культури й філософської мови й водночас уможлиблює – найперше через освіту – доступ до цієї мови й цієї культури ¹.

Так народжується феномен усесвітньої організації, «регуляторний ідеал» якої ґрунтується «на вільній згоді й вільному співробітництві народів і людей» ² та має, безумовно, ренесансно-просвітницьке коріння (пор. гуманітарні студії, ідеї просвіти й пом'якшення звичаїв тощо). Цей ідеал поки що видається утопічним ³, проте вже сьогодні, як переконані творці й ідеологи ЮНЕСКО, варто почина-ти працювати на осяяну ним довгу перспективу.

Власне, починалася ця праця ще в далекому 1942 р., коли результат Другої світової війни був іще цілком незрозумілим. Саме тоді міністри освіти союзних держав зібралися разом, аби створити організацію, що мала б засобами інтелектуального й морального впливу сприяти створенню миру, з якого пішли б ненависть, фанатизм й обскурантизм.

Ця робота продовжилася на Лондонській установчій конференції 1945 р. Саме тут віце-президент нової організації, відомий французький письменник і політичний діяч Леон Блюм висловив ключову для майбутньої діяльності ЮНЕСКО тезу про те, що страшна світова війна мала ідеологічний характер і наочно продемонструвала, як освіту, науку й культуру можна обернути проти інтересів людства. «Думки про війну виникають в умах людей», – цей знаменитий вихідний постулат *Преамбули до Статуту ЮНЕСКО*, що народився з репліки американського делегата Арчибальда Маклейша, став своєрідною відповіддю на висновок Блюма, привернувши увагу світової спільноти до реальної сили світу ідей. Щодо самого Блюма, то він – цілком у дусі старої доброї європейської соціал-

¹ Derrida J. Le droit à la philosophie du point de vue cosmopolitique / Conférence à l'UNESCO du 23 mai 1991. – Paris: UNESCO-Verdier, 1997. Звісно, за такого підходу, і це теж правда, виникає серйозна загроза глобальної уніфікації моделей культурного розвитку, а відтак і втрати культурної й історичної самоідентичності, що й засвідчив відомий конфлікт Організації з ідеологом її антирасистської політики Клодом Леві-Стросом (див. далі). Проте ЮНЕСКО має мужність періодично корегувати свої позиції, тож сьогодні акцент ставиться вже не стільки на уніфікації культурного доробку людства на шляху до спільного щастя (тим більше, що практична розбудова раю на землі не вдалася ані в соціалістичному СРСР, ані у фашистській Німеччині, ані в ліберальних США), скільки на збереженні світової культурної спадщини.

² Див.: Maritain J. Les conditions spirituelles du progrès et de la paix // Rencontre des cultures de l'UNESCO sous le signe du Conseil œcuménique de Vatican II, avril 1966.

³ Пор. характерний заголовок розділу I вже цитованої книги П. Вермерена «Про ЮНЕСКО як філософську утопію» (De l'UNESCO comme utopie philosophique). – Р. 18.

демократії – вважав, що цей світ знання треба повернути обличчям саме до ідеології демократії та прогресу як основи солідарності й миру¹.

Наступною віхою в насиченій історії взаємин між Організацією й живим філософським досвідом, а також архівованим філософським знанням варто визнати червень 1946 р.

Саме тоді в Лондоні з'явився вже згадуваний вище «Меморандум щодо програми ЮНЕСКО в галузі філософії»², спрямований на забезпечення того, «аби суспільна свідомість перейнялася цілою низкою філософських і моральних ідей, що їх варто розглядати як мінімальний набір уявлень, мета яких – укріпити повагу до людської особистості, любов до миру, несприйняття вузького націоналізму й права грубої сили, солідарність і відданість ідеалам культури»³. Тож від самого початку ЮНЕСКО мала розглядати філософію в широкому сенсі як «засіб для ошляхетнення людей і створення фундаменту миру», «осердя не лише людських знань, а й усієї людської діяльності», зона впливу якої є «настільки ж широкою, як і галузі компетенції самої ЮНЕСКО»⁴. А відтак уже тут даються взнаки й глобалістські зазіхання самої Організації (під цілком шляхетними гаслами), й глобалістські зазіхання самої «філософії від ЮНЕСКО» у світі, де:

- 1) життя програє абстрактному знанню як власній раціональній схемі;
- 2) серед безлічі видів і форм знання за ідеал править наука;

¹ Зв'язок «філософії від ЮНЕСКО» з ідеєю демократії, як ми побачимо далі, зберігається й по сьогодні. Що ж до самого Леона Блюма, то йому, очевидно, було б цікаво познакомиться з парадоксальним висновком відомого сучасного дослідника мирної проблематики про те, що європейський і загальносвітовий поворот до миру й демократії характеризується різким зростанням «як числа демократичних урядів, так і числа військових конфліктів» (див.: Смит Д. Характер войн в 1990-х годах // Культура мира и демократии: Уч. пос. – М.: Межд. ин-т культуры мира и демократии, 1997. – С. 155). За даними того ж таки дослідника, у 1990–1995 рр., тобто саме в епоху масштабних демократичних змін, на планеті сталося дев'яносто п'ять війн (з них дев'яносто три за участі сімдесяти держав і дві без участі держав), в яких загинуло приблизно 5,5 млн осіб (див.: Smith D. The State of War and Peace. – London & NJ: Penguin, 1997).

² Див.: Mémoire sur le programme de l'UNESCO en matière de philosophie. – Document de la sous-section de philosophie du Comité des Lettres en date du 21 juin 1946, archives de l'UNESCO. Див. також: Документ 171 EX/12. – Page 2.

³ Там само.

⁴ Пункт 3.6.3 попереднього порядку денного «Підготовка стратегії в галузі філософії» 169-ї сесії Виконавчої ради ЮНЕСКО. – Див.: Документ 169 EX/39 Rev. (Orig.: english). – Para 5. – P. 2.

- 3) сама філософія має статус чи не фіхтеанського «науковчення»;
- 4) живий досвід відповідального спілкування зі справжнім Абсолютом ¹ поступився місцем віртуальній грі у «множинність інтерпретацій» у вигляді чергового проекту розбудови «раю земного» суто земними засобами, тобто силами вільної від будь-яких трансцендентних зобов'язань *resp.* ліберальної людською особистістю, оповитою кайданами цілком умовних у своїй очевидній неабсолютності компромісів і угод ².

Як про те вже йшлося, «Меморандум» було запропоновано Підготовчою комісією зі створення ЮНЕСКО спеціально до першої сесії Генеральної конференції. Цікаво відзначити, що на посту Генерального секретаря цієї комісії 1945–1946 рр. перебував майбутній перший Генеральний директор Організації Джуліан Хакслі (Julian Huxley; 1946–1948) – зоолог, філософ й письменник, який на тій-таки першій сесії Генеральної конференції запропонував прийняти філософію гуманізму як базову концепцію ЮНЕСКО ³. Підготовлений комісією Хакслі документ, що його внесли на спеціальне обговорення підсекції філософії у складі Комітету словесності та філософії 26 червня 1946 р., прагнув реалізації двох цілей:

- 1) використання адекватних міжнародних інструментів для просування передових філософських досліджень;
- 2) використання філософії для справи просування міжнародної освіти, або виховання світової громади.

¹ Власне, спокутування гріхів задля майбутнього спасіння людства.

² Цій уже наперед ангажованій – саме через власну умовність й неабсолютність – особистості завжди підкажуть, що читати й у що вірити. Пор.: «Недостатньо просто боротися з неписьменністю: ми зобов'язані також знати, які книги треба читати людям. Недостатньо разом домагатися наукових відкриттів: кожен має усвідомити, що цінність науки полягає не стільки в її прикладних аспектах [...], скільки у вивільненні людського розуму й формуванні широкої духовної громади, що підноситься над усіма кланами та імперіями. Що стосується засобів масової інформації, то вони взагалі можуть використовуватися для будь-якої мети [...]. Цілі й цінності, що ними наділяється кожний [сектор], є власне предметом філософії». – Див.: *Mémoire sur le programme de l'UNESCO en matière de philosophie*. – Page 2.

³ Пропозицію було відхилено через те, що ряд делегатів сприйняли філософські ідеї Хакслі як антирелігійні або «ліберальні» (в тодішньому розумінні слова, тобто з прокомуністичним присмаком). Натомість сам Хакслі у відповідь попросив обмежити термін його діяльності на посту Генерального директора Організації двома роками. При цьому він залишився прибічником неполітичного підходу до технічно спірних питань у царині освіти, науки й культури, який міг стати «містком між західною демократією та країнами радянського впливу».

При цьому документ передбачав зміцнення зв'язків між ЮНЕСКО і філософією не лише за рахунок відновлення перерваної чи перекрученої «великою війною» традиції вільного філософського дискурсу¹ на університетському², загальнонаціональному та глобальному рівнях, а й через системну філософську діяльність. Цю останню мали надалі очолити дві спеціальні інституції, а саме *Міжнародна рада з філософії та гуманітарних наук (CIPSH)*, на яку покладалося завдання освіжити ідеологічні й політичні суперечки «в межах правил», і *Міжнародний інститут філософії*, що мав узяти на себе власне академічну роботу (філософські конгреси, бібліографії, звіти тощо).

Окремо в цій стислій хроніці подій треба відзначити зусилля щодо «пошуків місця» для філософії в організаційній структурі ЮНЕСКО³. Спочатку її було об'єднано із соціальними науками, проте надалі нею опікувався департамент культурної діяльності, «приписаний» до гуманітарних наук. 1964 р., за часів француза Рене Майо (Rene Maheu) – колишнього доцента філософії в Кельні й знаменитого шостого Генерального директора Організації упродовж двох термінів (1962–1964), якого за адміністративну компетентність і реформаторський хист⁴ часто називали «мсьє ЮНЕСКО», було створено Відділ філософії (*Division de la philosophie*), приєднаний до піднапрямку соціальних і гуманітарних наук та культури. Починаючи з 1994 р., *Відділ філософії* підпорядковано безпосередньо заступнику Генерального директора Організації, а його роботу зорієнтовано у трьох нових напрямках:

- 1) програма «Філософія і демократія у світі»;
- 2) ініціатива «Філософські зустрічі ЮНЕСКО»;
- 3) розвиток кафедр ЮНЕСКО з філософії.

¹ Коли філософські поняття, сповідувані демократичними народами, використовувалися тоталітарними режимами у пропагандистських цілях, а принципи поваги до людської гідності відсувалися на задній план. – Див. у: Vermeren P. La Philosophie saisie par l'UNESCO. – Р. 23.

² Тут, зокрема, передбачалося широке впровадження програм міжуніверситетських обмінів (як на рівні професури, так і на рівні студентів) у галузі філософської освіти, а також створення режиму максимального сприяння для інтернаціоналізації філософських досліджень (надзвичайно делікатне й складне завдання) та роботи університетських філософських товариств.

³ Див.: Vermeren P. La Philosophie saisie par l'UNESCO. – Р. 15–16.

⁴ Під його керівництвом у кілька етапів було, зокрема, реформовано Секретаріат ЮНЕСКО.

Знову відокремлена від соціальних наук 1995 р.¹, філософія вже 2000 р. все ж таки повертається до сектора соціальних і гуманітарних наук², де вона перебуває й по сьогодні³.

Говорячи про розвиток відносин між ЮНЕСКО й філософським знанням як у вимірі астрономічного часу⁴, так і з точки зору самої логіки розбудови таких відносин, нам не оминати питання про взаємодію Організації із попередньою філософською традицією, а також із відомими сучасними філософами, гуманітаріями та спеціалістами різних галузей соціальних наук⁵.

¹ Характерно, що, скажімо, у програмі й бюджеті Організації на 1998–1999 рр. філософію приписано до Великої програми II «*Наука на службі розвитку*», де в межах програми II.3 її об'єднано не із соціальними науками взагалі, а саме з етикою («*Філософія та етика*»), причому головним напрямом діяльності за таких обставин є «зміцнення ролі філософії в аналізі сучасних проблем та їхніх етичних впливів». У цей час, у зв'язку з очікуваним завершенням проекту «Універсальна етика» ЮНЕСКО бачить у філософії фундамент «для виявлення спільної основи цінностей», що сприяла б мирній і плідній взаємодії між спільнотами й культурами» (Див.: Документ 29 С/5 «Проект програми й бюджету. 1998–1999 гг.» – Париж: UNESCO, 1997. – С. 42 [02025]). Відтак і філософська освіта виявляється тут «частиною етичної освіти» (там само [02026]). Щодо 1998–1999 рр. варто додати й цікавий поворот до поширення серйозних філософських праць за допомогою аудіовізуальних та електронних засобів (див. «Енциклопедію мультимедіа з філософських наук»), а також через створення Центру книжних обмінів з філософії.

² Тож, скажімо, у Проекті програми й бюджету на 2004–2005 рр. (Див.: Документ 32 С/5. – Париж: UNESCO, 2003. – 684 с.) ми знаходимо філософію у Великій програмі III «*Соціальні та гуманітарні науки*», серед наук, що відповідають за майбутнє, а саме в рамках програми III.3 «*Перспективний аналіз, філософія, гуманітарні науки й гуманітарна безпека*». Тут, на тлі зміцнення «функції Організації як філософського та наукового форуму» (там само. – С. 167) розгортається флагманська програма «День філософії» (про неї – згодом), в рамках якої, своєю чергою, планується організація таких форумів, як «Філософські зустрічі ЮНЕСКО» (у Штаб-квартирі й на місцях) та «Шляхи думки». Тематика цього нового «філософського спурту», як це неважко спрогнозувати, мала бути орієнтована на «характер різних форм знання, необхідних суспільству знань, що з повагою ставиться до цінностей і критичного діалогу» (там само). У цьому сенсі серед очікуваних результатів з'являється, між іншим, «забезпечення синергії між філософією й гуманітарними науками задля сприяння виявленню нових ідей» (там само).

³ У рамках секції гуманітарної безпеки, демократії та філософії.

⁴ Цей аспект, сам по собі, навряд чи – принаймні, в очах самих філософів – стосується суті справи.

⁵ Зважаючи на загальну гуманітарну/гуманістичну налаштованість Організації в її програмній діяльності. У цьому плані вельми показовим є співробітництво Організації з Клодом Леві-Стросом, який у складі міжнародної комісії ще 1949 р. брав участь у розробці першої Декларації ЮНЕСКО стосовно раси, що її було оприлюднено 1950 р. Крім того, французький вчений був автором написаних на замовлення ЮНЕСКО книг «Раса та історія» (1952), «Раса і культура» (1971), готував дослідження про стан соціальних наук у Пакистані (1950), працював у комітеті експертів зі створення Міжнародної ради з соціальних наук, яку потім очолював як її перший секретар в 1952–1961 рр. Розрив з Організацією, спричинений знаменитою доповіддю Леві-Строса з нагоди відкриття Міжнародного року боротьби проти расизму (1971), що не відповідала доктрині ЮНЕСКО (каменем спотикання тут була проблема біологічного й культурного різноманіття люд-

У цьому плані варто згадати 1956 р., коли ЮНЕСКО починає вшановувати пам'ять відатних мислителів планети незалежно від часу й місця їхнього народження. З огляду на останнє міркування, почесний список Організації за 2007 р. є вельми показовим: в ньому знайшлося місце для перського поета й мислителя XIII ст. *Джала-леддіна Румі*; чеського філософа й богослова XX ст. *Ладислава Гануша*; німецького розумника XVIII ст. *Іммануїла Канта*, монгольського буддиста XIX ст. *Данзанравжаа Дулдуїтіна*; італійського гуманіста XV ст. *Леона Баттіста Альберті*; німецького філософа, композитора й музикознавця XX ст. *Теодора Адорно*; перського поета, філософа й богослова XI ст. *Абу Муїна Хакіма Насіра Хосрова Кудабьяні*¹; засновника школи суфізму в Центральній Азії XII ст. *Ходжи Абдулхоліка Ель-Гіждувоні*. Наведений глобалізований філософських «хіт-парад», і в цьому легко переконатися, представляє мислителів напрочуд різних культурних напрямів і епох, які – кожен по-своєму – зробили відчутний внесок у розвиток світової філософської думки.

Що стосується сучасних філософів і взагалі інтелектуалів, то в різні часи з Організацією співробітничали такі значущі для відтворення філософського контексту минулого століття особистості, як *Тойнбі, Сартр, Леві-Строс, Дерріда, Фуко, Рікер*. З іншого боку, в цьому співробітництві знаходиться місце і для популярних сучасних філософуючих² на кшталт *Юстейна Гордера*³ або вже згаданого *Мішеля Онфре*⁴. Центральною проблемою такого діалогу завжди так чи інакше залишається людина та її облаштування у світі⁵,

ства), завершився офіційним примиренням лише 2006 р., коли ЮНЕСКО врочисто відзначала своє шістдесятиріччя. За цей час обидві сторони конфлікту пройшли довгий шлях порозуміння, і те, що 1971 р. в очах функціонерів ЮНЕСКО виглядало мало не ксенофобією (визнання певної «стриманості» народів щодо інших культурних цінностей невинуватим природним фактором, а відтак вимога обмеження взаємних обмінів і культурної комунікації заради збереження культурного різноманіття в умовах демографічного вибуху), 2006 р., в ситуації глобалізаційної уніфікації світових культур з огляду на західний Світ Людини, постало вже як новий світовий ідеал й основа нової глобальної доктрини Організації.

¹ Саме так він йменується в іранському варіанті.

² Хоч би яким дивним здавалося це ім'я на тлі сучасних постмодерних «підробок» і з огляду на стару поважну традицію європейського філософування.

³ Див. його книгу «Світ Софії» (1991), перекладену 53 мовами і видану загальним накладом понад 30 млн примірників.

⁴ Див.: М. Онфре – один з ініціаторів відродження цілком зрозумілого на просторах колишнього СРСР руху «народних університетів». Див.: *Його ж: La communauté philosophique: Manifeste pour l'Université populaire* (Paris: Galilée, 2004).

⁵ Ренесанс на марші!

а його вагомим результатом – дослідження, що ініційовані, підготовлені чи патроновані ЮНЕСКО (в тому числі, в результаті інтенсивної професійної комунікації філософів різних поглядів, поколінь, національної й культурної належності в рамках конгресів, конференцій, колоквиумів, круглих столів тощо). Гарним прикладом останніх є, скажімо, колективні монографії «Культури і час» (1975)¹ та «Час і філософії» (1978)², вступ до яких написав *Поль Рікер*, або матеріали патронованого ЮНЕСКО Міжнародного колоквиуму в Кордобі «*Ібн Рушд, Маймонід, Тома Аквінський, або Кревний зв'язок між вірою й розумом*» (1994)³.

Окремий предмет уваги ЮНЕСКО – просування філософської освіти в усіх регіонах світу⁴.

Перша міжнародна анкета щодо викладання філософії у світі (йдеться про ще й нині знамениту анкету 1951–1952 рр.) дала змогу поставити питання про місце філософської освіти в освітніх системах різних країн та її роль у громадянському вихованні, а також про значення такої освіти для розвитку філософських досліджень у напрямі покращання взаєморозуміння між людьми⁵. Доповідь за результатами анкетування разом із аналізом наріжних проблем викладання філософії супроводжувалася заявою експертів про те, що філософська освіта (там, де вона існує) дає змогу доносити до суспільства думку про важливість філософування, яке допомагає досягнути фундаментальні проблеми науки й культури, а також стимулювати вільні особисті роздуми над цінностями людського існування. Головним висновком при цьому стала теза про необхідність підтримувати, зберігати й розвивати філософську освіту там, де вона вже є в наявності, та створювати її механізми там, де її ще не

¹ Див.: *Les cultures et le temps*. – Paris: Payot / UNESCO, 1975. – 280 р. Тут розглядаються концепти часу та історії як вони визначаються в давньогрецькій, китайській, індійській інтелектуальній традиції, в культурі банту, а також культурному просторі християнства, ісламу, іудаїзму. Післямову до цього дослідження під назвою «Час як проблема історії культури» написав *А. Гуревич*.

² Див.: *Le temps et les philosophies*. – Paris: Payot / UNESCO, 1978. – 252 р. Тут привертають увагу розділи, написані Гадамером (щодо внутрішнього досвіду часу в середньовічній думці), Я. Аскіном (стосовно філософського концепту часу) й А. Тойнбі (щодо часу як людського поведіння), а також дослідження концептів часу та історії в анімистській думці чорної Африки (Boubou Hama) й культурній традиції Латинської Америки (Saül Karsz).

³ Див.: *Ibn Rochd, Maïmonide, saint Thomas ou la filiation entre foi et raison*. – Paris: Climats, 1994. – 535 р.

⁴ Викладено за: *Vermeren P. La Philosophie saisie par l'UNESCO*. – P. 122–129.

⁵ Див.: *Résolution 4.41 de la Sixième Conférence générale en date de juin 1951*.

запроваджено ¹. Ключовими принципами цього процесу було визнано такі:

- 1) необхідність завжди підтримувати у викладанні філософії дух вільного пошуку й вільної дискусії;
- 2) забезпечення неможливості скомпрометувати автономію думки й філософської освіти ані прямим диктатом влади, ані непрямим відомчим впливом;
- 3) звертання в освітньому процесі до всіх членів спільноти без будь-якої дискримінації ².

У результаті, вже за часів президентства А.-М. М'Боу ³ викладання філософії й філософські дослідження поширилися в усіх регіонах світу, а міжнародні зустрічі філософів у Найробі (Кенія, червень 1980 р.), Бангкоку (Таїланд, лютий 1983 р.), Лімі (Перу, 1985) і, пізніше, у Бейруті (Ліван, 1990), разом із реалізацією спільного дослідницького проекту Міжнародного інституту філософії та CIPSH в європейському регіоні дали змогу створити своєрідний «регіональний атлас» викладання філософії у сучасному світі ⁴. Тож, коли 1994 р., за часів восьмого Генерального директора ЮНЕСКО, видатного іспанського біохіміка й молекулярного біолога Федеріко Майора ⁵, філософ Роже-Поль Друа ⁶ здійснює другу спробу міжнародного моніторингу стану філософської освіти й філософських досліджень у шістдесяти шести країнах світу, осучаснивши для цього анкету 1951 р., аналіз ролі й місця філософії в культурі сьогоден-

¹ Очевидно, що в такому вигляді цей висновок спрямовано на реалізацію глобальних зазіхань Світу Людини, традиції якого спираються, принаймні, на дві з половиною тисячі років історії становлення західного світу, в межах якого філософія й отримала свій по сьогоднішній день інструментальний апарат і своє інституційне оформлення.

² Див.: *L'enseignement de la philosophie, enquête internationale*. – Paris: UNESCO, 1953. – Р. 17–25. Пор. також актуалізований ЮНЕСКО принцип розвитку освіти на недискримінаційних засадах (див. вище).

³ *Амаду-Махтар М'Боу* (*Amadou-Mahtar M'Bow*; Сенегал; 1974–1987) – сьомий Генеральний директор ЮНЕСКО, викладач історії й географії, що все життя опікувався питаннями освіти.

⁴ Див.: *Teaching and research in philosophy: Africa*. – Paris: UNESCO, 1984; *Teaching and Research in philosophy: Asian and Pacific*. – Paris: UNESCO, 1986; *La enseñanza, la reflexión y la investigación filosóficas en América Latina y el Caribe*. – Madrid: Tecnos-Unesco, 1990; *Etudes sur l'enseignement et la recherche en philosophie dans le monde arabe*. – Beyrouth: Dar al-Gharb al-Islami, 1990; *La philosophie en Europe, sous la direction de Raymond Klibansky et David Pears*. – Paris: Gallimard/UNESCO, 1993.

⁵ *Федеріко Майор Сарагоса* (*Federico Mayor Zaragoza*; 1987–1999) – колишній ректор університету Гранади, Державний секретар, а згодом міністр освіти та науки Іспанії.

⁶ Радник Генерального директора Організації з питань філософії впродовж шести років, автор відомої книги «101 досвід повсякденної філософії». Ще один результат його співпраці з ЮНЕСКО – програма «Філософія і демократія у світі».

ня і глобальних процесах демократизації¹ має вже під собою величезну серйозну традицію².

Останнім результатом інтенсивної роботи Організації у цьому напрямі став вихід із друку вже згадуваного на цих сторінках масштабного дослідження «*Philosophy: a school of freedom. Teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects*» (2005). Воно було підготовлене в рамках реалізації міжсекторальної стратегії організації в галузі філософії³ і присвячене аналізу ролі філософії в народжуваних суспільствах знань. До роботи над ним на прохання держав-членів було залучено широку мережу компетентних місцевих консультантів різного рівня й профілю: діючих філософів, дослідників, експертів, викладачів, педагогів, керівників кафедр ЮНЕСКО з філософії, а також постійні представництва держав-членів, національні комісії й польові відділення Організації.

У своїх п'яти розділах, що акумулюють відповіді на питання попередньо підготовленого й поширеного серед держав-членів запитальника (2005), дослідження охоплює всю основну проблематику викладання філософії й навчання філософувати від дошкільного віку до рівня вищої освіти в більше ніж ста державах-членах Організації⁴, пропонуючи при цьому не лише власне аналітичний матеріал, а й нові, перспективні ідеї. Схвалене на Виконавчій Раді ЮНЕСКО (квітень 2005 р.), зазначене дослідження покликане стати основою для постійно оновлюваних доповідей Організації щодо стану викладання й навчання філософії в

¹ Дослідники-учасники цього проекту роблять наголос на ситуації в Африці (Paulin Hountondji), Чилі (Cecilia Sanchez), Німеччині після 1990 року (Ulrich J. Schneider), Латинській (Patrice Vermeren) і Північній Америці (Christian Delacampagne), а також на відносинах філософії з глобалізованою економікою (Francois Rachline), сучасною технікою (Luca Scarantino), освітою науковців (Dominique Lecourt), політичними проблемами та правами громадян (Etienne Tassin).

² Вона продовжується у таких виданнях: *Philosophy and Democracy in Asia* // Ed. by Philip Cam, In-Suk Cha, Mark Tamthai. – Korean National Commission for UNESCO, 1997; *Filosofia y Democracia* // Edición a cargo de Humberto Giannini y Patricia Bonzi / Catedra UNESCO de Filosofia. – Santiago de Chile: Editorial Lom, 1997.

³ Див. вище.

⁴ На жаль, Україна за багатьма позиціями згаданого запитальника, поширеного через усі національні комісії держав-членів, у черговий раз «утрималася від відповіді». Проте саме вона входить до п'ятірки держав (Australia; Belarus; Brazil; Uzbekistan; Ukraine), де філософія викладається практично на всіх основних рівнях освіти (початковий – середній – вищий – неформальний). – Див.: Table 4. Distribution of countries by educational level at which philosophy is taught // *Philosophy: a school of freedom. Teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects*. – P. 213.

сучасному світі¹. Крім того, в нагоді ЮНЕСКО стане й дуже перспективна база даних на більше ніж тисячу науковців-дослідників² у галузі філософських знань.

Ретроспективно оцінюючи глобальний план просування філософії в сучасному світі, започаткований знаменитим «Меморандумом щодо програми ЮНЕСКО в галузі філософії» (1946), у жанрі своєрідної «хроніки ідей і подій», варто спеціально акцентувати увагу на ще одній значущій для історії питання даті, а саме на 1995 році.

Тоді, у лютому 1995 р. згаданий «Меморандум» наче отримав друге дихання у схваленій учасниками Міжнародних днів наукових дискусій «Філософія та демократія в світі» так званій «Паризькій декларації з питань філософії». Вже у Преамбулі до неї автори наголошували, що філософські проблеми мають універсальний характер для життя й самого існування людини як демократично наладзованого громадянина³. А відтак, філософський аналіз, на їхню думку, повинен допомагати взаєморозумінню між людьми на підставі:

- 1) вільного й незалежного обміну ідеями;
- 2) точного визначення понять;
- 3) перевірки достовірності думки й докладного розгляду аргументів опонента.

При цьому спеціально відзначалося, що «викладання філософії сприяє розвитку відкритості умів, громадянській відповідальності, взаєморозумінню й терпимості у стосунках між людьми і спільнотами»⁴. Тож прямим результатом такої філософської освіти має бути формування вдумливих, непідлеглих пропаганді, відповідальних за себе і за світ людей, спроможних вирішувати найскладніші етичні питання⁵.

¹ Доповідь було офіційно поширено серед держав-членів на 34-й сесії Генеральної конференції ЮНЕСКО у жовтні 2007 р.

² Саме вони й заповнювали форми попередньо поширеного запитальника.

³ Ця, сказати б, мало не обов'язковість зв'язку людської природи з ідеями демократії й громадянського суспільства сьогодні, здається, не ставиться під сумнів у межах «філософії від ЮНЕСКО». Тож, очевидно, тут можна чекати нових «казусів à la Леві-Строс» (див. вище).

⁴ Див.: Report by the Director-general on an intersectoral Strategy of Philosophy // Document 171 EX/12. Item 14 of the provisional agenda. Annex II (PARIS, 28 February 2005; Original: English).

⁵ І знову ми опиняємося у просторі звичної топіки Світу Людини, розгорнутому в рамках віртуальної гри з антропно орієнтованим універсумом на тлі дещо комічної з огляду на відносність людини глобальної «етики відповідальності».

Серед основних положень «Декларації» значущими для Організації стали такі:

- 1) кожна людина, де б вона не перебувала, має право вільно займатися філософією в усіх її формах і в усіх місцях, де ця дисципліна може використовуватися;
- 2) викладання філософії повинно зберігатися й розширюватися там, де воно існує, та вводиться в тих місцях, де його нема, чітко позначаючись як «філософія»;
- 3) викладання філософії має здійснюватися висококваліфікованими спеціалістами зі спеціальною підготовкою, «не підкоряючись ніяким чільним економічним, технічним, релігійним, політичним чи ідеологічним настановам», проте будучи «міцно ув'язаним з науковою и професійною підготовкою в усіх галузях»;
- 4) для забезпечення філософської освіти дорослих людей варто заохочувати поширення доступних за мовою й ціною книг, створення радіо- й телепрограм, використання аудіовізуальних та інформаційних технологій, будь-яких можливостей для вільного обговорення філософських питань;
- 5) науково-дослідні та освітні установи мають підтримувати філософське пізнання сутності різних культур, так само як їх порівняння та аналіз задля виявлення збігів і відмінностей між ними;
- 6) як вільний потяг до знань, філософія не може вважати жодну істину остаточною¹;
- 7) філософія має стимулювати повагу до переконань людини, проте за жодних умов не повинна приймати людиноненависницькі доктрини, що сіють зерна варварства.

Ось із таким філософським багажем ЮНЕСКО вступає до ХХІ ст., початок якого знаменується появою нового тренду – запровадженням святкувань *Днів філософії* в 2002 році. Історія виникнення цієї вкрай популярної нині в широких філософських колах традиції, як вона представлена в пункті 5.11 попереднього порядку

¹ Отже, й узагалі не має ніякого поняття про істину як таку, адже як можна знати те, чого нема, і як можна у принципі хоча б щось *знати* за таких умов? Ця наївно-прогресистська концепція поступового, суто процесуального опанування світу знання як такого без розуміння його непорушної, непричетної до будь-яких часово-просторових ознак смислової природи, безумовно, є даниною модерним ідеям тієї «дурної безкінечності» ліберального світу «без кінця й краю», яку так уїдливо й справедливо висміяв свого часу розумник *Герель*.

денного 33-ї сесії Генеральної конференції ЮНЕСКО (2005) ¹, виглядає так.

З 2002 р. у рамках звичайної програми ЮНЕСКО у *третій четвер листопада* у Штаб-квартирі Організації та в її підрозділах на місцях почали відзначати *День філософії*. І якщо у проведенні першого Дня філософії брало участь 53 країни, то вже 2004 р. у відповідних заходах було задіяно 95 філософських установ із 79 держав-членів ². Важливо відзначити, що така відчутна підтримка знайшла повне підтвердження в ході консультацій і досліджень, пов'язаних зі ще однією вкрай важливою ініціативою ЮНЕСКО на початку нового тисячоліття – *створенням міжсекторальної стратегії в галузі філософії* (про що – наостанок).

З огляду на ці обставини, у листі від 19 травня 2004 р. Мохамед Ашаарі, тодішній міністр культури Королівства Марокко, подав на розгляд Генеральному директору ЮНЕСКО пропозицію щодо розширення масштабів святкування Днів філософії шляхом проголошення *Всесвітнього дня філософії*. Ця пропозиція стала підсумком роботи третьої сесії Весняних зустрічей з питань філософії, проведених Асоціацією друзів філософії в м. Фесі (Марокко) 9–10 березня 2004 р. Тож 13 січня 2005 року в ході наради, організованої Сектором соціальних і гуманітарних наук за участі співробітників постійних представництв при ЮНЕСКО, а також різних секторів Організації, посол і постійний представник Королівства Марокко при ЮНЕСКО Азіза Беніані запропонувала ідею проекту резолюції, що передбачав проведення досліджень щодо доцільності святкування Всесвітнього дня філософії з урахуванням фінансових наслідків й очікуваних результатів.

Відтак на 171-й сесії Виконавчої ради Організації стосовно пункту 15 попереднього порядку денного «Проголошення Всесвітнього дня філософії» було прийняте відповідне Резюме ³, в якому було представлено історію виникнення пропозиції (див. вище); її юридичні підстави, пов'язані з реалізацією статті 26 *Загальної деклара-*

¹ Див.: Документ 33 С/45 (оригінал: французька), де викладено результати дослідження з боку Секретаріату ЮНЕСКО щодо доречності проголошення Всесвітнього дня філософії, а також відповідне рішення Виконавчої ради.

² 22 з них представляли Африку, 6 – арабські держави, 17 – Азію й країни тихоокеанського басейну, 22 – Європу й Північну Америку, 12 – Латинську Америку й Карибський басейн.

³ Див.: Документ 171 EX/48 Rev. (Париж, 13 квітня 2005 р.; оригінал: французька). Див. також рішення 171 EX/15.

ції прав людини щодо права на освіту, а також положень *Статуту ООН* і *Статуту ЮНЕСКО*; питання про значення філософії та роль ЮНЕСКО в її популяризації; нарешті, текст відповідної пропозиції, винесений на розгляд 171-ї сесії Виконавчої ради, а потім 33-ї сесії Генеральної конференції ЮНЕСКО (жовтень 2005 р.).

Суттєвими для цілей нашого дослідження тут видаються передусім міркування Організації саме щодо значення філософії та ролі ЮНЕСКО в її популяризації, які зводяться до кількох положень:

- 1) філософія є вельми важливою для розвитку людства дисципліною, що здатна стимулювати критичне й незалежне мислення, розвивати розумові здібності, необхідні для досягання дійсності, а також сприяти встановленню принципів терпимості й миру;
- 2) нині ЮНЕСКО здійснює свою роль щодо розвитку філософського знання, філософських досліджень та освіти в галузі філософії як дисципліни, що «у зв'язку з пануванням темного й тоталітарного мислення виявилася відсунутою на манівці наукового знання та поставленою під загрозу»¹, шляхом:
 - проведення разом із державами-членами дискусій у рамках цієї наукової дисципліни² на кшталт тих, що призвели до підписання *Паризької декларації щодо філософії* 1995 р. (див. вище);
 - святкування *Дня філософії*;
 - розробки разом із державами-членами *стратегії ЮНЕСКО в галузі філософії* (2004–2005 рр.)
- 3) при цьому ЮНЕСКО цілком усвідомлює необхідність захисту філософії від подвійної небезпеки – мракобісся й екстремізму, а також нагадує про фундаментальну роль філософії у сприянні встановленню принципів терпимості й миру;
- 4) Організація прагне до формування громадської думки на засадах моральних і філософських категорій задля зміцнення принципів поваги до людської особистості, любові до миру й прихильності до ідеалів культури³;
- 5) метою Організації є сприяння прогресу філософських досліджень і підтримка діяльності асоціацій, університетів і будь-яких

¹ Там само. – Р. 2.

² Варто ще раз підкреслити: незважаючи на постійне педалювання зв'язку філософії з життям, вона залишається для Організації саме *науковою* дисципліною, що, як ми пам'ятаємо, цілком відповідає відзначеній раніше ролі науки у Світі Людини.

³ Ці ідеали культури (до речі, якої саме?), звичайно, мали б бути тут конкретизовані.

установ, що мають аналогічні цілі, разом із заохоченням міжнародних обмінів і випуску публікацій у цій галузі.

Так виглядали передумови доленосного рішення 33-ї сесії Генеральної конференції ЮНЕСКО (жовтень 2005 р.), яка вже цілком офіційно проголосила *третій четвер листопада* кожного року *Всесвітнім днем філософії*¹. При цьому програма святкування пропонувала всім партнерам ЮНЕСКО (національним комісіям, асоціаціям, університетам, зацікавленим НДО, школам, інститутам тощо) проводити цього дня різноманітні заходи: круглі столи, телепередачі, публікації, культурні акції в навчальних закладах і навіть громадських місцях. Зі свого боку, ЮНЕСКО як філософський форум і платформа для обміну думками взяла на себе зобов'язання заохочувати й підтримувати ініціативи, висунуті на національному, суб- і регіональному рівнях, за умови, що вони спрямовані на:

- 1) створення механізмів, що давали б змогу університетам, інститутам і зацікавленим НДО зробити філософію доступнішою;
- 2) виконання функцій об'єднавчого центру й філософського форуму задля зміцнення чи створення нових мереж філософів із різних країн світу²;
- 3) сприяння включенню філософії до навчальних програм у тісному співробітництві з міністерствами середньої та вищої освіти, а також науки;
- 4) привертання уваги навчальних закладів до значення Дня філософії, що має відзначатися якомога ширше;
- 5) заохочення місцевої влади (муніципалітетів, міст, районів тощо) до активної участі в підготовці та проведенні Всесвітнього дня філософії.

При цьому основними для святкування було визнано такі *цілі*:

- 1) підтвердити прихильність до поширення філософії на національному, суб- і регіональному, а також міжнародному рівнях;

¹ Див.: Документ 33 С/45.

² Пор. міжнародну асоціацію жінок-філософів, що була утворена з нагоди святкування Міжнародного жіночого дня 8 березня 2007 р. 25 відомими жінками-філософами (представниці Габона, Гватемали, Домініканської Республіки, Ірана, Маврикія, Марокко й Чілі) разом із жінками – постійними представницями своїх держав при ЮНЕСКО. Через рік мережа об'єднувала вже 600 жінок-філософів. В останній за часом *Середньостроковій стратегії* вона вже розглядається як дієвий засіб досягання висунутої тут Всеосяжної мети 3 «Розв'язання соціальних та етичних завдань і проблем, що виникають» (див.: Документ 34 С/4. Среднесрочная стратегия на 2008–2013 гг. – Париж: UNESCO. – С. 25 [п. 71]).

- 2) сприяти проведенню науково-філософських досліджень та аналізу найгостріших проблем сучасності для пошуку адекватних рішень;
- 3) привернути увагу громадськості до значущості філософії та критичного філософського підходу до вибору, що постає перед багатьма країнами внаслідок глобалізації чи виходу на сучасний рівень розвитку;
- 4) проаналізувати положення з викладанням філософії в світі, приділяючи особливу увагу нерівності в доступі до цієї дисципліни;
- 5) підкреслити важливість повсюдного викладання філософії для майбутніх поколінь.

Нарешті, очікувані результати мали для Організації такий вигляд:

- 1) більш глибоке ¹ усвідомлення міжнародною громадськістю необхідності вільного, критичного й відповідального філософського аналізу;
- 2) заохочення інтелектуального співтовариства, осіб, відповідальних за прийняття рішень, педагогічних освітніх установ і засобів масової інформації до поширення філософських знань;
- 3) зміцнення міжнародного співробітництва в галузі філософії, етики, а також гуманітарних і соціальних наук ².

Так було започатковано традицію Всесвітнього дня філософії ³, який святкується чимраз ширше ⁴.

Завершальною сторінкою в нашій українській стислій хроніці подій, пов'язаних із розвитком «філософії від ЮНЕСКО», є прийняття міжсекторальної стратегії Організації в галузі філософії. Вона була представлена у спеціальній доповіді Генерального директора ЮНЕСКО 171-й сесії Виконавчої ради на прохання останньої, зафіксоване свого часу в Резюме щодо пункту 3.6.3 попереднього порядку денного «Підготовка стратегії в галузі філософії» в ході 169-ї сесії 19 квітня 2004 р. в Парижі ⁵. Цьому документові варто присвятити окремий параграф.

¹ На жаль, незрозуміло, за якими вимірами.

² Див.: Документ 33 C/45. – Р. 2–3.

³ Коли філософи різних країн збираються для дискусій за кавою, а також для участі у виставках, ярмарках філософської літератури тощо.

⁴ Пор. географію Всесвітніх днів філософії за останні роки: 2006 р. – міжнародні заходи відбулися в Рабаті (Марокко); 2007 – «Діалог: з ким і на яку тему» (міжнародні заходи відбулися в Туреччині); 2008 – «Сила і Права» (з нагоди 60-річчя прийняття Загальної декларації прав людини; міжнародні заходи відбулися 20–21 листопада в Палермо, Італія); 2009 – «Філософія в діалозі культур» (міжнародні заходи відбулися 16–19 листопада у Москві, РФ).

⁵ Див.: Документ 169 EX/39 Rev. (Париж, 19 квітня 2004 р.; оригінал: англійська).

Міжсекторальна стратегія ЮНЕСКО в галузі філософії

Створюючи інтелектуальні інструменти для аналізу й усвідомлення ключових понять, таких як справедливість, достоїнство й свобода, розвиваючи здатності до незалежного мислення й судження, вдосконалюючи важливі навички для розуміння й критичного сприйняття світу та проблем, що стоять перед ним, а також стимулюючи роздуми про цінності й принципи, філософія постає «школою свободи»¹.

Отже, на виконання ініційованого Туреччиною² рішення 169-ї сесії Виконавчої ради ЮНЕСКО й водночас на підставі широких дворічних консультацій³, до яких було залучено сектори ЮНЕСКО, постійні представництва, національні комісії, науково-дослідні інститути, п'ятсот НДО, шістсот університетів, сто п'ятдесят філософів і окремих відомих діячів із дев'ятнадцяти країн⁴, 28 лютого 2005 р., в Парижі, в ході 171-ї сесії Виконавчої ради дев'ятий Генеральний директор Організації, колишній відомий японський дипломат Коїчіро Мацуура виступив з доповіддю про міжсекторальну стратегію в галузі філософії⁵.

Наголосивши в оглядовій частині на місії ЮНЕСКО в її зв'язку з філософським аналізом і роздумами, що «нерозривно пов'язані з установленням і підтриманням миру»⁶, Генеральний директор спеціально підкреслив необхідність оприлюднюваного ним документа та його наступність щодо своїх попередників⁷. При цьому (п. 4) сама філософія була визначена ним у рамках модерної культурно-

¹ Див.: Overview: UNESCO's role. 1 // Report by the Director-General on an intersectoral Strategy of Philosophy. – Doc. 171 EX/12.

² В особі голови Асоціації філософських товариств Туреччини Ірини Кучурадї.

³ Серед яких варто назвати консультації в рамках Всесвітнього конгресу з філософії в Стамбулі (Туреччина, 16–17 серпня 2003 р.), нараду за принципом «мозкового штурму» з постійними представництвами при ЮНЕСКО (Париж, 3 червня 2004 р.), дві міжсекторальні наради (Париж, 10 вересня 2004 р. і 1 грудня 2004 р.), регіональні консультації в країнах, що розвиваються (Кот-д'Івуар і Демократична Республіка Конго). Ця вельми цікава «філософська географія» наочно демонструє, де сьогодні народжується світова політика в галузі філософії.

⁴ На першому етапі роботи сторонам консультаційного процесу було запропоновано запитальник й на підставі отриманих відповідей складено проект стратегії. На другому етапі проект було надіслано зацікавленим сторонам, у результаті чого із сімдесяти семи країн надійшло понад триста відгуків, пропозицій і коментарів.

⁵ Пункт 14 попереднього порядку денного. – Див.: Документ 171 EX/12.

⁶ Який, своєю чергою, повинен, згідно зі Статутом ЮНЕСКО, базуватися на «інтелектуальній і моральній солідарності людства» – Документ 171 Ex/12.

⁷ Починаючи з «Меморандуму» 1946 р. та завершуючи «Паризькою декларацією» 1995 р.

історичної моделі, тобто як *наука*, дотична до універсальних проблем людського життя та існування, й водночас така, що «наділяє людей незалежним мисленням». З огляду на це Організації було запропоновано визнати, що всі ключові для неї питання, а саме: освіта для всіх, культурне різноманіття, етика науки, права людини, суспільство знань, демократія, міжкультурний діалог й діалог між цивілізаціями – «потребують міцних філософських засад, аналітичної й концептуальної точності». Більше того: критичний аналіз понять, норм і стандартів, що представлені у великих програмах ЮНЕСКО, «є необхідним для підвищення ефективності й актуальності її заходів»¹.

Окремо зупинившись далі на загальних цілях стратегії (п. 6) і прямо пов'язавши їх з основними функціями Організації, Коїчіро Мацуура окреслив тут такі пріоритети:

- 1) виконання функції лабораторії ідей;
- 2) виконання ролі каталізатора міжнародного співробітництва з питань діалогу в галузі філософії, її вивчення та досліджень, а також сприяння викладанню філософії та суспільним дискусіям;
- 3) сприяння аналізу та обговоренню на міжнародному рівні поточних світових проблем, зокрема, через зміцнення філософських засад великих програм ЮНЕСКО й дотичних до її компетенції актуальних питань, а також стимулювання дискусій щодо філософського осмислення проблем з особами, відповідальними за прийняття рішень²;
- 4) популяризація філософії серед широкої громадськості;
- 5) заохочення викладання філософії в усьому світі (як у навчальних закладах, так і поза ними), а також сприяння створенню в державах-членах потенціалу для надання філософських стипендій³;
- 6) виконання функції центру обміну інформацією в усіх згаданих вище галузях;
- 7) виконання ролі каталізатора й засобу сприяння діалогу між цивілізаціями.

¹ Див.: Документ 171 ЕХ/12. До речі, цей момент мав би становити окремий інтерес для філософської громадськості України. Йдеться про обов'язкову філософську експертизу державних рішень у соціальній і гуманітарній галузях.

² Власне, йдеться, фактично, про включення філософських розробок до складу стандартних *policy*-досліджень.

³ Особливо це стосується країн, де філософія офіційно не викладається.

Цілі, які ЮНЕСКО поставила перед собою в галузі філософії, передбачають наявність певних механізмів їхньої реалізації.

У доповіді Генерального директора зазначені механізми реалізуються (п. 7) через міжсекторальне співробітництво в партнерстві з університетами, НДО, інститутами, науковими громадами, кафедрами ЮНЕСКО з філософії, при цьому головним координатором виконання стратегії на національному рівні залишаються національні комісії держав-членів. Стратегія передбачає, що Організація має запропонувати останнім сформувати підкомітети з філософії¹ з метою:

- 1) встановлення зв'язків із Секретаріатом ЮНЕСКО;
- 2) поширення інформації та матеріалів;
- 3) заохочення викладання філософії на середньому та вищому рівнях освіти;
- 4) організації заходів, спрямованих на популяризацію філософії.

Окремо відзначено також необхідність для Організації спрямувати особливі зусилля в напрямку мобілізації позабюджетних коштів на реалізацію Стратегії.

Усі ці кроки мають, на думку творців представленого документа, призвести до таких глобальних результатів (п. 8):

- 1) стимулювання й поширення досліджень з ключових питань у межах пріоритетних програм ЮНЕСКО (освіта для всіх², біоетика, суспільство знань тощо), а також актуальних проблем сучасності;
- 2) публікації матеріалів і підручників, підготовлених за підсумками міжрегіонального та міжкультурного діалогу в галузі філософії³;
- 3) неформального викладання й популяризації філософії в рамках сучасних філософських дискусій, що проводяться серед широкої громадськості⁴;

¹ Станом на 2010 р. відповідних кроків з боку Національної комісії України у справах ЮНЕСКО поки що не спостерігається.

² Цілком очевидно, що автор був правий у своєму прогнозі (див. розділ 2) стосовно необхідності окремого філософського обґрунтування для глобального освітнього проєкту ЮНЕСКО.

³ Сьогодні можливість отримання певного концептуально єдиного продукту (в дусі платонічної діалектики частки й цілого) з огляду на цю «колективну творчість світу» видається дещо утопічною.

⁴ Цікаво, що тут не ставиться питання про віднаходження істини, а ставиться питання про зовнішні для істини обставини чергових ігрових філософських практик. The show must go on.

- 4) розширення можливостей національних комісій у справах ЮНЕСКО, як національних міжвідомчих координаторів участі держав-членів у діяльності Організації щодо здійснення цієї Стратегії.

З огляду на сформульовані вище стратегічні позиції, цілком очевидними виглядають три основні напрями діяльності ЮНЕСКО в галузі філософії (п. 9), які є взаємопов'язаними й комплементарними за самою своєю природою:

- 1) *Напрямок I*: Філософія перед лицем глобальних проблем;
- 2) *Напрямок II*: Викладання філософії у світі;
- 3) *Напрямок III*: Розвиток філософської думки й філософських досліджень.

Напрямок I передбачає, за визначенням Стратегії, діалог, аналіз і критичне сприйняття сучасного світу заради соціальної стабільності й миру. При цьому у філософів з'являється цікава можливість відігравати «вагому роль поза традиційною академічною сферою», доповнюючи, таким чином, «поточні наукові дослідження» (п. 10) в рамках створеного ЮНЕСКО й відкритого для всіх суспільного форуму з широким міжнародним резонансом. Більше того, Організація пропонує об'єднати в такому форумі сферу філософування зі сферою прийняття рішень й громадянської активності, інакше кажучи, синтезувати зусилля філософів, керівників і громадянського суспільства, або аналітики, практики й дискусій. На цьому тлі особливого значення набувають філософські дослідження діалогу цивілізацій (з уточненням місця діалогу серед інших форм комунікації, а також його епістемологічних засад ¹).

Пропоновані Стратегією в межах *Напрямку I* конкретні заходи мають, своєю чергою, такий вигляд (п. 13):

- 1) філософський аналіз та діалог стосовно пріоритетних для ЮНЕСКО тем: міжцивілізаційний діалог, освіта для всіх, біоетика, суспільство знань, культурна різноманітність, етика довкілля, боротьбі зі злиденністю, сталий розвиток тощо ²;

¹ Можливо, окрім традиційного упадання перед діалогом, ми, нарешті, почуємо про можливості діалогу ховати комунікантів від відповідальності через принципову неточність адресації в наскрізь умовному й відносному Світі Людини?

² Нагадаю, що поняття «сталий розвиток» у його сучасному значенні – з урахуванням принципів, сформульованих на Всесвітньому саміті зі сталого розвитку в Йоганнесбурзі, 2002 р. і в резолюції 57/254 Генеральної асамблеї ООН про Декаду ООН щодо освіти задля сталого розвитку, 2002 р., – отримало визначення в Доповіді Міжнародної комісії з навколишнього середовища й розвитку (т. зв. «Комісія Г. Х. Брундтланд»; 1987). Під сталим розвитком розуміють такий розвиток, що забезпечує збалансоване розв'язання соціально-економічних завдань і проблем збереження довкілля та природно-ресурсного потенціалу задля задоволення потреб нинішнього й майбутнього поколінь людей.

- 2) філософський аналіз і діалог стосовно пріоритетних для Всесвітнього конгресу з філософії тем: філософія перед лицем глобальних проблем, глобалізація та відповідальність, рівність, колективні та індивідуальні заходи, самобутність і справедливість;
- 3) міжрегіональний діалог у галузі філософії¹;
- 4) віртуальний довідково-інформаційний центр².

Що ж до *Напрямку II* Стратегії, то він передбачає розвиток вільного громадянина як прямий наслідок отримання ним філософської освіти, а відтак «здатності до справжньої свободи міслення, що непідвладна догмам і незаперечним “істинам”». Хоча цілком очевидно, що недовіра до результатів власної праці, тобто саме філософських учень-«догм»³, а також заперечення незаперечних істин є, радше, не стільки критерієм розумової свободи, скільки ознакою повного безладу в голові, тим не менше чомусь саме такий – вільно-ігровий! – стиль філософування, на думку авторів Стратегії, «стимулює здатність людини висловлювати судження щодо свого стану» з подальшою можливістю «мислити критично й обирати між дією та бездіяльністю». Тут ми зустрічаємося зі Світом Людини в усій його компромісно-умовній, принципово конвенційній красі, боягузливих «істинках на хвилинку», захваті від критики заради критики й маленьких культурних «подвигах» зі спасіння самого себе засобами усього іншого світу.

Згадавши історію урозуміння важливості філософської освіти в надрах ЮНЕСКО, яка вже була предметом нашої особливої уваги в попередньому параграфі, й зробивши висновок, що ЮНЕСКО до цього моменту не проводила систематичної діяльності за результатами експертних рекомендацій, автори Стратегії вустами Генерального директора запропонували в цьому напрямі такі заходи:

- 1) проведення досліджень та оцінки поточного стану справ з викладанням філософії в сучасному світі;
- 2) розробку за участі національних комісій політичних рекомендацій щодо викладання філософії на рівні середніх шкіл та ВНЗ із

¹ Пор.: арабський світ і Азія, Африка і Латинська Америка, Африка і арабський світ, Західна і Східна Європа тощо.

² Йдеться про веб-сайт у надрах присвяченого філософії розділу порталу ЮНЕСКО, де мають бути розміщені довідкові матеріали, документи про поточні дослідження, резюме доповідей на конференціях та семінарах ЮНЕСКО, онлайніві обговорення та віртуальна бібліотека для дослідників, студентів і вчених.

³ Як відомо, давньогр. *δόγμα* – то не лише думка, рішення чи постанова, а й саме «філософське вчення» (пізн.).

включенням до складу таких рекомендацій механізмів моніторингу й оцінки задля надання іншим державам-членам інформації щодо поточного стану викладання філософії у світі ¹;

- 3) підготовку для держав-членів рекомендацій щодо розробки комплексних навчальних програм, що передбачають викладання різних філософських течій та порівняльної філософії;
- 4) створення довідників, програм обміну, проведення семінарів тощо задля заохочення викладання філософії у світі ²;
- 5) надання підтримки розвитку міжнародних олімпіад із філософії ³;
- 6) зміцнення мережі кафедр ЮНЕСКО з філософії через забезпечення більшої узгодженості в діяльності кафедр, що вже існують, а також створення нових кафедр в Африці та Південно-Східній Азії та інших регіонах світу ⁴;
- 7) поширення на компакт-диску й через веб-сайт ЮНЕСКО матеріалів, отриманих в результаті наукових заходів у рамках Напряму I, які можуть розглядатися як довідкові тексти, що демонструють реальне різноманіття сучасних філософських течій у різних регіонах світу.

Нарешті, *Напряму III* передбачає популяризацію філософії як навички незалежного мислення задля розвитку демократії та культури миру. Запропоновані тут заходи мають такий вигляд:

- 1) організація проведення Дня філософії ЮНЕСКО як форуму для роздумів, націленого на заохочення й популяризацію філософії ⁵;
- 2) проведення бесід із філософами з усіх регіонів світу в рамках ініціативи «Філософи сьогодні: бесіди з сучасними мислителями» із записом цих бесід на аудіо- та відеоносіях з подальшим поширенням текстів цих бесід й їхнім використанням у навчальному процесі ⁶;
- 3) підготовка теле/радіопрограм з філософії, як доповнення до матеріалів відповідних веб-сайтів;
- 4) заохочення перекладу праць з філософії та сприяння цьому процесу ⁷.

¹ У співробітництві з Сектором освіти і Сектором культури ЮНЕСКО.

² У співробітництві з Сектором освіти ЮНЕСКО.

³ В олімпіадах, запроваджених Міжнародною федерацією філософських товариств (нині – це конкурси філософських есе), вже беруть участь учні середніх шкіл із більше ніж двадцяти країн.

⁴ У співробітництві з Сектором освіти ЮНЕСКО.

⁵ Стосовно традиції святкування Днів філософії – див. вище.

⁶ Фактично, йдеться про створення чогось на зразок постійно оновлюваної енциклопедії філософів.

⁷ У співробітництві з науково-дослідними інститутами та університетами.

Ось який вигляд, у цілому, має та Стратегія, яка була запропонована Виконавчою радою ЮНЕСКО своєму Генеральному директору для виконання в лютому 2005 р. і на яку мала б цілком професійно, зважено й ґрунтовно відреагувати Україна, як одна з найстаріших і найавторитетніших держав-членів Організації. Тим більше, що за такою реакцією стоїть, як ми бачимо, серйозний цивілізаційний виклик – і вибір.

«Філософія від ЮНЕСКО» і філософська освіта в Україні: труднощі перекладу і проблема вибору

Світ мене ловив, та не піймав.

Г. С. Сковорода

Міркування щодо розвитку філософської освіти в Україні з огляду на те, що в межах цієї розвідки було позначено як «філософія від ЮНЕСКО», можна представити у кількох очевидних пунктах.

1. Як і будь-яка держава-член Організації, Україна у поширенні філософських знань має передусім спиратися на національну традицію (власне – *стиль*) практик філософування й філософської освіти, незважаючи на очевидні складнощі власне концептуального, історичного та культурного порядку, пов'язані з виокремленням нею концепту «національна філософія».
2. Як і будь-яка держава-член Організації, Україна має уважно вивчати досвід філософування, запропонований у межах «філософії від ЮНЕСКО», а також ті практики викладання філософії, що зосереджено в доповіді-дослідженні *Philosophy: a school of freedom. Teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects* (2005 р.) чи його оновлених версіях.
3. Як і будь-яка держава-член Організації, Україна має знайти свій власний «національний формат» для реалізації міжсекторальної стратегії ЮНЕСКО в галузі філософії в усіх трьох її напрямках (див. вище), причому координатором цього складного процесу має виступити Національна комісія України у справах ЮНЕСКО в тісному співробітництві з іншими національними партнерами Організації (див. вище), відповідними відомствами (в тому числі Міністерством освіти і науки, молоді та спорту

України) й усіма зацікавленими організаціями, особами й філософською громадськістю в цілому¹.

4. Як і будь-яка держава-член Організації, Україна зацікавлена в тому, аби філософія як вільна справа вільних людей, як вона позиціонується ЮНЕСКО, остаточно укорінилася в нашій державі у своєму служінні справі миру, безпеки та співжиття, а також у своїй незалежності від будь-якого адміністративного / ідеологічного тиску чи впливу.
5. Як і будь-яка держава-член Організації, Україна повинна цілком усвідомити атеїстично-гуманістичні ідеали й підводні рифи «топіки» Світу Людини, загальноліберальні світоглядні засади освітнього проекту ЮНЕСКО, а також ренесансно-просвітницьку складову запропонованих нею практик філософування, випрацювавши осмислену позицію стосовно них, аби надалі увійти з цього приводу в рівноправний, цілком самостійний діалог з Організацією і представленими в ній державами-членами.

На цьому складному шляху самоідентифікації від українських філософів вимагається мудре служіння, від української держави – чесна мужність, а від усього українського суспільства – щирий розум. Надія ж, як відомо, вмирає останньою.

¹ Важливу роль у цьому процесі має відігравати створена 2009 р. Міжуніверситетська мережа кафедр ЮНЕСКО та їхніх партнерів «Культура миру через комунікацію».

2.2. ФІЛОСОФСЬКА ОСВІТА В УМОВАХ РИНКОВОЇ ЕКОНОМІКИ

Цей розділ присвячено розгляду та критиці низки уявлень і практик, дуже поширених у сучасній Україні, які, однак, суперечать загальному векторові розвитку суспільства і, відповідно, гальмують позитивні зміни у вітчизняній вищій школі, зокрема, у галузі філософської освіти. Фактично, йтиметься про продовження, чи загострення (щоправда, здебільшого неусвідомлене) конфлікту між двома моделями суспільно-політичного розвитку – командно-адміністративною та ліберально-ринковою.

З одного боку, більшість громадян України давно й остаточно вирішили, якій із цих двох моделей належить майбутнє. Всі плебісцити останніх років указують на одне: прихильників комуністичної ідеології (та її пом'якшеного – соціалістичного – варіанта) серед українців стає дедалі менше. Натомість майже беззаперечне визнання, особливо серед молоді, отримують такі ознаки сучасного капіталістичного буття, як ринкова економіка, розширене споживання або, скажімо, гламур. Купувати та продавати (за світовими і, навіть, за надсвітовими цінами!) можна та треба *майже* все: квартири й автомобілі, послуги і розваги, одяг і харчування тощо. Однак це – тільки один бік медалі. Далі починаються парадокси. Зазначене масове захоплення капіталізмом дуже повільно поширюється на чотири «священні корови» радянського «раю» – низькі комунальні тарифи, солідарну систему пенсійного забезпечення, безкоштовну медицину та *безкоштовну освіту*. Наразі важко робити прогнози стосовно тривалості подібного «мирного співіснування» вздовж усієї «лінії фронту», однак щодо вищої освіти, то тут, як здається, зазначеної парадоксальної ситуації цілком *можна* та *слід* уникнути.

Хронічні дефіцити та низька якість товарів і послуг, неминучі за умов планової радянської економіки, змусили наше суспільство ді-

йти цілком правильного висновку: товари мають з'являтися на полицях магазинів не внаслідок постанов чиновників, а згідно з попитом споживачів. На нашу думку, те саме стосується й вищої освіти. Більше того, комерціалізація останньої є важливим і, навіть, обов'язковим елементом ринкових реформ у суспільстві в цілому. Натомість гальмування ринкових перетворень – як у суспільстві, так і в освіті – сприяє прихильникам державного регулювання і, відповідно, уповільнює формування громадянського суспільства. По суті, питання можна сформулювати так: хто візьме гору у змаганні за контроль над вищою освітою в Україні – чиновники від освіти, тобто державні бюрократи, або ті, хто цю освіту надають (викладачі, науковці) та здобувають (студенти, суспільство в цілому), тобто власне громадяни?

На превеликий жаль, з усвідомленням того, що логіка попиту і пропозиції стосується також і вищої освіти, в нашому суспільстві виникли серйозні утруднення. Парадоксально, але факт: неринкове ставлення до вищої освіти – це зовсім не радянський «пережиток», якого всі прагнуть позбавитися. Навпаки, у вітчизняній суспільній думці домінують *досить чітко відрефлексовані та явно негативні* ідеї щодо переведення освіти на комерційні рейки. Прикметно, що носіїв та активних виразників подібних думок багато не тільки серед пересічних громадян, а й безпосередньо в тих колах, де концентрація прихильників власне ідеї ринку є найбільшою, тобто в колах прозахідно налаштованих інтелектуалів. Саме так: за умов капіталізму поборники «капіталізму взагалі» чинять опір капіталістичним реформам в освіті (яка для багатьох з них, до речі, є сферою власної професійної діяльності). До глибинних засад цього несподіваного «парадокса в квадраті» ми ще повернемося, а тепер – про основний контраргумент, на який ідея ринкових реформ в освіті наштовхується у вітчизняній масовій свідомості.

Ідею комерційної ефективності вищої освіти у нас нерідко плутають з побоюванням її продажності. За комерціалізацію державних ВНЗ масова свідомість нерідко і помилково приймає хабарництво та інші корупційні дії з боку чиновників від освіти. Що стосується недержавних, тобто власне комерційних навчальних закладів, то за ними дедалі більше закріплюється ганебний імідж «цехів», де штампують дипломи та продають їх за гроші тим, хто насправді на ці дипломи не заслуговує. До речі, подібні ворожі настрої щодо комерційної освіти існують не тільки у нас, а й у країнах розвинутого

капіталізму. Наприклад, за словами знавця академічної системи США, «є деякі американські дипломи, які... можна купити за гроші, а ще й такі, які діють як "млини дипломів". Самі американці весь час піддають свою систему освіти гострій критиці»¹. Однак, на наш погляд, у випадку із критикою комерційного елементу в освіті між Україною та США є одна принципова відмінність. В Україні подібні побоювання призвели до того, що в масовій свідомості комерційна освіта стала майже нелегітимною. Натомість у США існує зовсім інша тенденція. Зокрема, «пересічні американці ставляться до вищої освіти з неприхованою домішкою недовіри», але, «незважаючи на будь-яку внутрішню й зовнішню критику, американські вищі школи приваблюють платних студентів з усіх частин світу»². Дуже символічно, що у списку найбагатших неприбуткових організацій світу одразу після Римської католицької церкви йде Гарвардський університет³. Переважна більшість усесвітньовідомих американських академічних установ також є дуже могутніми комерційними підприємствами.

Як показує зарубіжний досвід, заробляти гроші можна зовсім не тільки заради отримання «чистогану», а задля реалізації високих духовних та інтелектуальних цілей. Отже, поширене у нас ототожнення комерціалізації освіти із корупцією виявляється вкрай шкідливим перекирчуванням. Однак, з іншого боку, диму без вогню не буває. Корупція у вітчизняній освіті справді існує (як у державній, так і у приватній), і справді заважає поширенню усвідомлення необхідності радикальної перебудови освіти за принципами ринкової економіки. Як бути? Починати боротися з конкретними проявами того, як певні негідники-корупціонери псують ідею «інтересу в освіті»? Навряд чи такий підхід виявиться дуже ефективним. Він, радше, уподібниться дрібному емпіризму, зводячись до розгляду окремих негативних прикладів: хабарі, протекції, фіктивні дипломи, погана організація навчального процесу тощо. Це, як вже неодноразово бувало, призведе або до лицемірних заспокоювань («є окремі недоліки, але їх ми рішуче долаємо»), або до гірких ремствувань («як усе погано!»), після чого настане час для хибних та неефективних генералізацій («винні в усьому корупціонери! Їх треба терміново пока-

¹ Богачевська-Хом'як М. Кілька слів про американську освіту // Покликання університету: 36 наук. пр. / Відп. ред. О. Гомілко. – К.: РІА «ЯНКО»; «ВЕСЕЛКА», 2005. – С. 20.

² Там само.

³ Див., напр.: *Bradley R. Harvard Rules: The Struggle for the Soul of the World's Most Powerful University*. – New York: Harper Collins Publishers, 2005. – Р. XX.

рати! Треба підсилити контрольні функції держави!»), які, своєю чергою, жодних реальних результатів не принесуть, а отже, неминуче призведуть до забовтування питання та суцільної апатії.

На нашу думку, слід шукати та долати не конкретні прояви, а *фундаментальні передумови* корупції та інших негараздів, від яких потерпає сьогодні українська освіта. Проблема – зовсім не в комерціалізації, а в тому, що замість легалізованої та універсалізованої комерції як стрижневого принципу надання освітніх послуг у сучасному цивілізованому світі маємо численні акти нелегальної, корупційної псевдокомерції. Відповідно, ефективна боротьба з корупцією в системі освіти стане можливою тільки за умов її справжньої комерціалізації. Те, що ми маємо на увазі під «справжньою комерціалізацією освіти», передбачає подолання ще цілої низки штучних або застарілих уявлень та об'єктивних перешкод.

Однією із передумов негативних процесів, що відбуваються у сучасній українській вищій освіті, є її інституційне відокремлення від науки. За традицією, що склалася за радянських часів, українські ВНЗ мають забезпечувати трансляцію та засвоєння знань, а їх виробництвом належить займатися спеціальним дослідницьким закладам (галузевим та академічним інститутам). За таких умов наука, відокремлена від освіти, «старіє» та позбавляється креативності, натомість освіта навіть не намагається стати креативною. Здолати цю сумну тенденцію можна лише тоді, коли наука та освіта будуть об'єднані в рамках цілісного навчально-дослідницького комплексу, основною інституційною одиницею якого має стати Університет.

Хибним, але цілком прогнозованим наслідком щойно зазначеного інституціонального розмежування є переконання, згідно з яким освіта і наука мають майже стовідсотково фінансуватися із державного бюджету. Окремо освіта і наука перетворюються на дуже слабкі одиниці економічного процесу¹, які можуть існувати лише за рахунок «Великого Татуса» – держави. Тоталітарній або авторитарній державі така ситуація до вподоби, вона звикла «розділяти та володарювати». Однак за нормальних – ринкових і демократичних – умов держава має бути лише *одним* із спонсорів науково-освітньої діяльності. У розвинених країнах чи не головним

¹ Або так: «Університети в Україні традиційно відірвані від проведення досліджень, що відбувається й на структурі університету, й на ставленні до нього інших інститутів, зокрема економічних» (Мінаков М. Чи потрібен нам університет? // Покликання університету: 36 наук. пр. / Відп. ред. О. Гомілко. – К.: РІА «ЯНКО»; «ВЕСЕЛКА», 2005. – С. 261).

двигуном та спонсором науки та освіти є приватний сектор (виробничі корпорації, недержавні організації та – що принципово! – окремі громадяни). Завдяки цьому значно послаблюються бюрократичні амбіції держави, натомість фінансові умови для інтенсифікації науково-освітньої діяльності збільшуються в десятки разів.

Надмірний контроль з боку держави – зокрема таких інституцій, як колишня ВАК, аж ніяк не сприяє зменшенню корупції у сфері науки та освіти. Реальний «ефект» від їхньої діяльності – гальмування розвитку науки. Внаслідок зростання мінімальних обсягів кваліфікаційних робіт, підвищення «нормативів» стосовно кількості публікацій, необхідних для отримання академічних ступенів та звань, неминуче зменшується увага та послаблюються вимоги власне до змісту робіт. Не сприяє розвитку науки й освіти і надто велика кількість інших формальних вимог, що висувуються різноманітними органами державного нагляду до професійних науковців та академічних закладів. Так, у сучасній українській науці та освіті можна знайти безліч прикладів відвертого меркантилізму, непрофесійності, невігластва, шахрайства, плагіату тощо. Але контролем «згори» цю проблему не вирішити. У ліберальних суспільствах на подібні негативні явища в освіті прийнято реагувати дещо інакше. Наприклад, у США немає єдиного централізованого органу, який би контролював якість науково-освітньої діяльності. Внаслідок цього в Америці діють численні «науковці чи псевдо-науковці, які собі творять свої школи та свої комісії з гучними назвами»¹. Дуже повчальною є типово американська реакція на подібні явища: «Ніхто не може цього їм заборонити, але й ніхто не вимагає сприймати таких [діячів] серйозно»².

Справжня (фінансова) автономія академічних закладів веде до зростання їхньої ринкової відповідальності та ефективності, а це, своєю чергою, сприяє подоланню недовіри та ворожого ставлення суспільства до платної освіти³. Всебічний розвиток ідеї та практики такої освіти має відбуватися насамперед за рахунок отримання студентами довгострокових банківських кредитів на освіту. Замість

¹ *Богачевська-Хом'як М.* Кілька слів про американську освіту // Покликання університету. – С. 20.

² Там само.

³ Важко повірити, що авторитету вищої освіти в очах пересічного громадянина, не кажучи вже про її ефективність та якісність, сприятиме стратегія, яка запроваджувалася колишнім міністром освіти та науки, *соціалістом* Ніколаєнко, в уявленні якого кількість місць у ВНЗ, що фінансують з держбюджету, має дорівнювати кількості абітурієнтів. Ринкова економіка поціновує лише те, що має певну ціну. Те, що роздається безкоштовно, проходить під рубриками «благодійна допомога знедоленим» або «секонд генд».

того, щоб своїм ажіотажним попитом продовжувати стимулювати невпинне зростання цін на житло, створювати величезні черги до автосалонів, де торгують найдорожчими іномарками, нашим шановним співгромадянам (почнемо, хоча б, із мешканців столиці та великих міст) час замислитися щодо довгострокових кредитів на навчання їхніх дітей. Фактор матеріальної відповідальності сприятиме зростанню мотивації студентів до навчання. Зростання фінансування освіти за рахунок залучення приватних коштів суттєво звужить простір для таких корупційних явищ, як хабарі.

Сьогодні статус навчальних і дослідницьких закладів залежить, у першу чергу, від їхнього фінансування із загальнонаціонального або місцевих бюджетів. Державно-визнані «гранди» завжди отримують найбільше фінансування. За таких умов головним для ВНЗ та дослідницької установи стає не розвиток освіти і науки, а «правильне» звітування перед різними державними інстанціями, комісіями тощо. Однак, якщо у нашій країні з'являться науково-освітні інституції, що діятимуть за вимогами ринку, їхній статус визначатиметься зовсім не чиновниками, а справжнім споживачем науково-освітніх послуг. Дослідницькі заклади мають діяти на ринку, конкурувати на ньому з іншими дослідницькими закладами (зокрема – іноземними) та пропонувати такі «продукти», запровадження яких матиме комерційний ефект, підтримку серед фахівців в усьому світі (у випадку із фундаментальними науками) або значний публічний резонанс (у випадку з науками гуманітарними). Навчальні заклади також мають бути учасниками ринкового змагання – за найталановитіших та найбільш платоспроможних (головним чином у майбутньому – як платників по кредитах та спонсорів ВНЗ) студентів. Символом ринкової ефективності ВНЗ має бути його реальний рейтинг, який визначається, з одного боку, відповідно до результатів, продемонстрованих його першокурсниками під час проходження зовнішнього тестування на момент закінчення шкіл, а з іншого – згідно з успішністю працевлаштування та реальними прибутками його випускників у подальшій професійній кар'єрі.

Говорячи про те, що в пострадянській (тобто посткомуністичній) Україні є багато інтелектуалів, які, позиціонуючи себе прихильниками ринкових реформ, тим не менш чинять опір ринковим перетворенням у галузі вищої освіти, ми обіцяли повернутися до цього «парадокса в квадраті» та поміркувати стосовно його глибинних засад. Серед інтелектуалів, які виступають проти послідовного

впровадження принципів капіталізму у вищій освіті, дуже поширеним є побоювання, що за таких умов викладачі перетворяться на «академічних капіталістів», а Університет буде «приречений віддатися на милість загальної логіки споживацтва»¹. Дуже популярною також є теза, згідно з якою, за умов переходу освіти на ринкові рейки попитом користуватиметься не справжня освіченість, а її вузькоцеховий сурогат – система професійних навичок. Вважається, що внаслідок «ринкових реформ» університети перетворяться на «цехи», де виховання особистості зведеться нанівець і все обмежиться підготовкою «професіонала», який матиме безліч навичок, але буде позбавлений необхідної для сучасної людини широти світогляду. Справді, на перший погляд, ця загроза стоїть *передусім* перед тими системами вищої освіти, які, подібно до освітньої системи США, діють переважно за принципами ринкової економіки. Як вказує академік Мирослав Попович, за умов комерціалізації освіти учений стає «надзвичайно діловою людиною», а «його престиж залежить насамперед від того, скільки він має грантів, а не від блиску і глибини його лекцій»². Так, капіталістичному суспільству «дедалі більш потрібні вузькі фахівці-прикладники й дедалі менше – люди з широкою освітою»³. Разом із тим, як слушно зауважує М. Попович, наполегливе слідування запитам ринку, яке існувало й існує дотепер на Заході (передусім – у США), хоча й заслуговує на серйозну критику, все ж таки шкодить науці й освіті значно меншою мірою, ніж характерне для радянських часів тотальне підпорядкування науки та освіти державному замовленню: «За умов СРСР... загальна орієнтація на практику знижувала рівень теоретичних досліджень *куди більше* (курсив мій. – В. М.), ніж надмірна ділова активність науки на замовлення на Заході»⁴.

Більше того, якщо уважніше придивитися до системи вищої освіти, яка домінує в розвинутих капіталістичних країнах (зокрема – у тих самих Сполучених Штатах Америки) і, на жаль, поки що не ствердилася в Україні, то з'ясується, що вона має ефективні механізми для подолання надмірної спеціалізації освіти. Йдеться про

¹ Див., напр.: Квек М. Національна держава, глобалізація та Університет як модерний заклад // Ідея Університету: Антологія / Упоряд.: М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська; відп. ред. М. Зубрицька. – Львів: Літопис, 2002. – С. 285, 291.

² Попович М. В. Модель сучасного університету // Покликання університету: 36 наук. пр. / Відп. ред. О. Гомілко. – К.: РІА «ЯНКО»; «ВЕСЕЛКА», 2005. – С. 16.

³ Там само.

⁴ Там само. – С. 16–17.

систему «liberal arts», яка пропонує студентові не обмежуватися вузько спеціальними дисциплінами, а стимулює його всебічно розширювати свій світогляд, слухаючи численні курси *за вибором* (тобто самостійно та відповідально). Натомість, її головний антипод – добре відома нам «факультетська» система – схильна звужувати індивідуальні освітні пошуки студента. Факультетська система залишилася нам у спадок ще від Російської імперії, яка запозичила її у Німеччини. У XIX та на початку XX ст. німецька освітня система була однією з найефективніших у світі. Проте історія не стоїть на місці. На сьогодні уявлення, згідно з яким студентові належить опановувати конкретну спеціальність у рамках замкнених навчальних циклів, в усіх академічно розвинених країнах вважається досить застарілим. Цей стереотип, який безроздільно домінує в Україні (кваліфікації бакалавра та магістра вітчизняні студенти зазвичай отримують на одному факультеті, одного й того ж напрямку та спеціальності), призводить до того, чого побоюються противники комерціалізації вищої освіти – звуження професійних та світоглядних горизонтів випускників, зменшення їхньої конкурентоспроможності у майбутньому. Відповідно, вкрай необхідною є інтеграція найкращих елементів традиційної факультетської системи та системи «liberal arts». Перша виявляється самоцінною лише за умов мобілізаційної економіки, натомість друга придатніша для економіки ліберально-ринкового типу, в умовах якої головним двигуном соціального прогресу є не *мобілізація*, а *мобільність* громадян.

Завдяки поширенню системи «liberal arts» принципово іншого статусу набувають не тільки освіта і наука в цілому, а й окремі академічні дисципліни. Особливо це стосується філософії. Образ філософії, який домінує у нас, дещо контрастує з тим, як вона представлена в академічно розвинутих країнах. Про це свідчить хоча б такий, на перший погляд, другорядний аспект академічної культури Заходу, як ступінь «PhD¹ in...» (доктор філософії в певній науковій дисципліні). Що це означає? Вітчизняний нефілософ (фізик, хімік, біолог та ін.) вивчає філософію як окремий предмет у студентські роки, складає кандидатський іспит з філософії, маючи здебільшого великий сумнів щодо доцільності цієї «акції», а потім, захистивши дисертацію, стає кандидатом нефілософських (фізико-математичних, хімічних, біологічних та ін.) наук. У західних країнах маємо іншу картину: нефілософ після захисту дисертації стає доктором,

¹ Philosophy Doctor.

причому не просто доктором у своїй дисципліні, а доктором *філософії* з цієї дисципліни.

Але чи варто взагалі звертати на це увагу? Чи не є існування такого ступеня, як PhD, звичайною даниною традиції?

На нашу думку, йдеться аж ніяк не про формальну відмінність, а про сутнісну. Більше того, є досить вагомі підстави всерйоз замислитися над необхідністю *прийняття* нашою академічною спільнотою цієї західної норми.

Справді, якщо Україна остаточно зробила вибір на користь західної моделі цивілізаційного розвитку, чи потрібно в такому важливому цивілізаційному питанні, як організація академічного життя, зберігати вірність радянським традиціям? Навіщо увічнювати перешкоди на шляху інтеграції вітчизняних інтелектуалів до всесвітньої інтелектуальної «мережі»? Перехід до західних стандартів у академічній площині потрібний Україні не менше, ніж аналогічні процедури в економіці, політиці та інших визначальних для суспільства сферах. Введення наукового ступеня PhD було б логічним продовженням тих кроків у напрямку «вестернізації», що були здійснені у попередні роки (запровадження ступенів бакалавра та магістра). Суміш західних і радянських академічних градацій, яку ми маємо нині (бакалавр, магістр, кандидат та доктор наук), виглядає дуже штучною і, відповідно, не дуже життєздатною.

Окрім цього, поява в нашій академічній класифікації такої номенклатурної одиниці, як PhD, сприятиме популяризації філософії: фізики та хіміки, хоч би формально, відчуватимуть свою причетність до неї. Однак для того, щоб викликати справжній інтерес і повагу в науковому світі, вітчизняна філософія й сама, мабуть, буде зобов'язана змінитися. Але в якому напрямку? Для відповіді на це запитання має сенс розкрити, що, на нашу думку, є предметом філософії.

Предметом філософії є *дійсність*. Причому *вся* дійсність, в її цілісності. Та сама дійсність, різні аспекти й «сегменти» якої вивчають спеціальні науки. Чим у такому випадку філософія відрізняється, скажімо, від фізики або біології? Певною всеохопленістю, всезагальним підходом, єдино правильним методом або універсальним світоглядом? Саме про ці ознаки філософії твердять сучасні підручники – наприклад, у такий спосіб: «...множинність філософського знання і характеризує його як знання *світоглядне*. А що ж таке світогляд? У найелементарнішому розумінні слова – це *найзагальніше*

(курсив мій. – В. М.) усвідомлення людиною навколишнього світу, свого місця в ньому, свого ставлення і відношення до цього світу і до себе...»¹. На наш погляд, твердження такого ґтибу є стратегічною (або, вдаючись до модної термінології, *піарівською*) помилкою. Амбіційна самопрезентація філософії викликає незадоволення та зневагу з боку багатьох молодих людей, які розраховують отримати «конкретну» спеціальність. Так філософія перетворюється на «мотлох премудрої нікчемності»² та залишається «наодинці із собою».

Вихід із цього порочного кола, на нашу думку, полягає у визнанні того, що філософія не є чимось відокремленим від інших наук (чи то «царицею», чи то «вигнанкою»), а становить специфічний рівень розвитку фізичного, біологічного або будь-якого іншого осягнення дійсності. Саме так: *будь-якого* осягнення. Лише подібна настанова може зберегти за філософією статус суспільно корисного та привабливого явища. На жаль, уявлення, згідно з яким філософія існує абсолютно автономно від інших дисциплін, має досить глибокі корені. Згадаймо саркастичні філіппіки Г. В. Ф. Гегеля, на адресу «пласких» англійців: «...філософією стали називати будь-яке знання, предметом якого є пізнання стійкої міри та *всезагального* у морі емпіричних одиницностей... У англійців назва *філософії* ще й досі зберегла цей смисл, і *Ньютон*а продовжують там прославляти як великого філософа»³. Якщо з точки зору Гегеля навіть така грандіозна інтелектуальна революція, як система, створена Ньютоном, не має права називатися філософією, що вже казати про інші (ще більш «емпіричні» дисципліни). Гегель, наприклад, був дуже незадоволений тим, що один з англійських наукових журналів його часів мав назву «Аннали філософії, або журнал хімії, мінералогії, механіки, натуральної історії, сільського господарства та мистецтв». Неприйнятним для нього був і той факт, що «англійські державні діячі навіть у публічних промовах часто вживають вираз “*філософські* начала” задля позначення *всезагальних* політико-економічних принципів»⁴ та інших, як йому здавалося, відокремлених від справжньої філософії суто практичних справ.

¹ Філософія. Курс лекцій: Навч. посібник / Бичко І. В., Табачковський В. Г., Горак Г. І. та ін. – К.: Либідь, 1993. – С. 16–17.

² Такий вираз вживає одна з авторів цитованого підручника: Г. І. Горак див.: Сучасна філософія як духовна основа життєтворчості // Вісник Міжнародного Соломонового університету. Юдаїка. – 2002. – Вип. 8. – С. 92.

³ Див.: Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук: В 3 т. – М.: Мысль, 1974. – Т. 1. – С. 91–92.

⁴ Там само. – С. 92.

Критика Гегелем британського розуміння філософії є лише одним із проявів досить давнього протистояння, яке, власне, не скінчилося й донині¹. Однак принаймні в межах сучасної західної системи академічних градацій проблему уже розв'язано – і зовсім не на користь Гегеля. Проте в Україні, де саме гегельянський стиль мислення тривалий час правив за взірць професійної досконалості, філософія і досі залишається наукою «в-собі» та «для-себе». Переконання в тому, що філософія є абсолютно самодостатньою наукою і, відповідно, її можна й треба вчити окремо, тобто як особливий предмет, чітко зафіксоване у специфічно радянській редакції академічних градацій – спеціаліст, кандидат, доктор з окремої наукової дисципліни (філософи – самі по собі, фізики або історики – самі по собі). Зрозуміло, це жорстке інституціональне розмежування було зумовлене далеко не однією лише відданістю заповітам офіційно визнаних «джерел» марксизму. Тут мали місце й «практичніші» мотиви: як відомо, владарювати легше над розмежованими.

Західна академічна система як така, що за своїми засадничими принципами не є інструментом контролю науки з боку держави, налаштована зовсім по-іншому. Наприклад, студент західного університету отримує ступінь *бакалавра* з біології (фізики, хімії, математики тощо). Він знає багато чого (зокрема – завдяки «liberal arts»! – багато чого *не-біологічного*), але не все. Відповідно, він дещо вміє робити за своєю спеціальністю, але не все. Бакалавр може бути непоганим виконавцем у своїй галузі, а може піти вчитися на магістра. Магістр має володіти сукупністю знань за своєю основною спеціальністю. У його компетенції – керівництво розв'язанням прикладних завдань у межах набутих спеціальних знань. Але є ще одна (найвища) академічна кваліфікація – «PhD in biology» («доктор філософії в галузі біології»). Присудження цього ступеня, на нашу думку, має глибоке символічне значення. Передбачається, що людина за-

¹ Йдеться про протистояння так званих «континентальної» (переважно – європейської) та «аналітичної» (переважно – англо-американської або, як ще кажуть, «острівної») традицій, яке в його найбільш гострих проявах перетворюється на протистояння між антифілософським *сцієнтизмом* та філософсько-ізоляціоністським *обскурантизмом*. Однак дедалі більшим є усвідомлення необхідності припинити цей давній конфлікт, нарешті знайти консенсус між «аналітиками» та «континенталами» та, відповідно, між «епістемним» та «світоглядним» типами філософування. На нашу думку, надзвичайно вдалий виклад історії цього конфлікту та досить перспективні пропозиції щодо його подолання містяться в невеличкій праці сучасного англomовного автора, що присвячена *континентальній* філософії. Див.: Крічлі С. Вступ до континентальної філософії / Пер. з англ. В. Менжуліна. – К.: ТОВ «Стилос», 2008. – 152 с.

своїла всі основні знання у своїй галузі, здійснила низку досліджень і піддала набутий емпіричний матеріал «акту філософування», тобто рушила у напрямку нового, ще не пізнаного. Ця людина не просто знає все головне у своїй галузі, й зробила бодай крок за межі наявних знань. Вона відкрила щось нове, щось інше, і через це стала «філософом біології» чи «біологом, що філософує» (чи, принаймні, філософував). Така філософія не сприймається як ззовні нав'язаний «антибіотик», оскільки є результатом *тривалого* інтелектуального зростання *біолога* та низки зроблених ним самотійно інтелектуальних виборів (система «liberal arts» підштовхує до цього). Узагальнення, яких досягає такий *філософ біології*, робляться не на порожньому місці – це очевидно як йому самому, так і суспільству.

Слід зазначити, що більшість всесвітньовизнаних мислителів йшли до філософії саме таким шляхом. Уже згадуваний критик «дрібних» наук (Гегель) став власне *філософом* після закінчення Інституту *теології*. Зигмунд Фройд спершу склав усі необхідні іспити з *медицини*, а вже потім створив вчення, яке відіграло велику роль в історії філософії ХХ ст. Карл Маркс починав із вивчення права. Фридрих Енгельс, промисловець за фахом, мав чимало нагод замислитися над питаннями продуктивних сил і виробничих відносин. Його тезка – Ніцше був магістром класичної філології. Герберт Спенсер починав як інженер (будував залізниці), згодом створив дуже «індустріальну» (позитивістсько-еволюціоністську) філософію. Його співвітчизник Френсіс Бекон був гросмейстером у політиці. Рене Декарт – мушкетером і математиком. З математики пошла і феноменологія Едмунда Гуссерля. Томас Кун, без посилання на якого сьогодні не обходиться жоден філософський підручник, за базовою освітою – фізик. Так само фізики Ісаак Ньютон (з його «Математичними началами натуральної філософії») та Рудольф Карнап. До речі, Ньютон вважав себе ще й алхіміком. Бенедикт Спіноза – хоч і «розстрига», але все ж таки теолог. А Джорджа Берклі, Ніколая Кузанського та Тому Аквінського ніхто церковних санів та парафій не позбавляв. Іммануїл Кант викладав географію, а Клод Леві-Строс створював свій структуралізм, керуючись передусім потребами етнографії та антропології. Аналогічних прикладів можна навести ще чимало. Враховуючи це, цілком природно, що Департамент філософії одного з найвідоміших вищих навчальних закладів світу (Гарвардський університет, США) приймає на докторську програму з філософії не тільки філософів-магістрів, а й також тих,

хто має аналогічний академічний ступінь з математики, природничих або суспільних наук¹. Принципово, що на Заході практика залучення до філософських докторантур тих, хто за базовою освітою є «не-філософами», поєднується із іншою невід'ємною рисою «liberal arts» – численними міждисциплінарним синтезами в рамках базової (бакалаврат та магістеріум) філософської освіти. Масштаб та рівень узагальнень, які доведеться робити майбутнім носіям ступеня PhD у філософії, потребує від них дуже різнопланової підготовки, тобто вивчення філософії паралельно з якоюсь іншою (або іншими) дисципліною. Наприклад, серед американських студентів-філософів дуже поширеним явищем є така форма спеціалізації, як «joint concentration» (що можна перекласти як «подвійна» або «суміжна спеціалізація») або «double majors» («дві основні спеціалізації»). Досить популярною також є практика паралельно із «graduate studies» (магістерський або докторський рівень навчання) в галузі філософії заробляти собі «primary degree» (ступінь бакалавра) з якоїсь іншої спеціальності.

Таке рішуче та багатогарне запровадження принципу міждисциплінарності має багато позитивних наслідків як для вищої освіти в цілому, так і власне для філософії. По-перше, це сприяє розвитку різних дисциплін шляхом їх взаємозбагачення. Однак є і більш меркантильні, якщо можна так висловитися, набутки. «Філософізація» нефілософів, так само як і поглиблене вивчення інших дисциплін філософами, є цілком виправданими з точки зору ринкового мислення, яке вже не одне століття культивується на Заході, і на повномасштабне прийняття якого досі не наважується Україна. Сучасний світ впевнено перетворюється на глобальний ринок, характерними рисами якого є постійне та напружене змагання індивідів, стрімкий та невпинний розвиток ідей, технологій та форм діяльності. За таких умов людина з широкою міждисциплінарною підготовкою є більш конкурентноспроможною (можна навіть сказати – життєздатною), ніж «вузький фахівець». Особливо важливо це для представників такої, за визначенням, не надто «ринкової» спеціальності, як філософія. У країнах з давніми традиціями ринкового мислення добре відомо, що навіть дуже глибокі знання у цій галузі не гарантують отримання високо оплачуваної роботи. Усім, хто зацікавився любов'ю до мудрості, відомо, що робочих місць для «любомудрів»

¹ Див.: http://www.gsas.harvard.edu/index.php?option=com_content&task=view&id=301&Itemid=310.

небагато, а відтак, вони повинні бути готовими до пошуків професійного щастя в інших сферах (журналістика, право, політика, письменництво, медицина, бізнес та ін.). До речі, якщо придивитися до досвіду функціонування вітчизняної системи підготовки фахівців із філософії у пострадянські часи, стане зрозуміло, що ця тенденція панує і у нас: переважна більшість випускників вітчизняних філософських навчальних структур працюють у пресі, політиці, рекламі, причому деякі з них роблять це досить успішно ¹. З іншого боку, в нашій системі підготовки фахівців із філософії (в якій домінує принцип вузької професіоналізації) поки не сталося усвідомлення цієї тенденції як такої, що потребує принципових змін на рівні її самоорганізації.

Отже, на порядку денному в сучасній Україні стоїть повномасштабна акомодация вітчизняної філософської освіти до неусувних реалій ринкової економіки. На поточний момент філософія в Україні виступає як досить абстрагована від решти наук духовно-спекулятивна реальність, як «буття-в-собі» та «для-себе», натомість справжнє її призначення – буття для інших наукових дисциплін та галузей людської діяльності та у зв'язку з ними. У психопатології існує діагностична категорія – «філософська (метафізична) інтоксикація». Це специфічний хворобливий стан, в якому внаслідок певних психотравматичних чинників опиняються деякі підлітки. Як вважають фахівці, «філософська інтоксикація» являє собою «інтенсивну інтелектуальну активність, що спрямована на самостійне вирішення "вічних проблем" – про сенс життя, призначення людства, роль Бога і релігії та ін. Підліток приділяє багато уваги вивченню відповідної літератури, осмисленню та розумінню прочитаного... Взагалі "філософська інтоксикація" може бути необхідним та корисним періодом в розвитку світогляду, але у разі недостатності емоційних зв'язків з оточенням вона може призвести до "кризи втрати сенсу життя"» ². Так само і з вітчизняною філософією. Зосередженість на самій собі може виявитися корисним періодом в її розвитку. Однак за умов недостатності інтелектуальних зв'язків з

¹ Аби уникнути особистої «пристрасності» у виборі прикладів успішної професійної діяльності «філософів за освітою» в інших галузях, наведемо кілька випадків не з українського сьогодення, а із світової практики. Філософську освіту отримали, скажімо, геніальний австрійський композитор Густав Малер, відомий російсько-американський скульптор Ернст Неїзвестний та славетний чеський кінорежисер Кшиштоф Занусі.

² Максимова Н. Ю., Мілютіна К. А., Піскун В. М. Основи дитячої патопсихології. – К.: Перун, 1996. – С. 215.

іншими науками та практичними заняттями, концентрація на вічних проблемах може призвести філософію до аналогічної кризи – втрати сенсу власного існування.

Щось подібне може статися із вітчизняною академічною системою в цілому, якщо вона не покvapиться із переналаштуванням на стандарти, які домінують у країнах із розвиненою ринковою економікою та інтенсивним академічним життям (як правило, вони нерозривно пов'язані між собою).

Нагальнішими кроками у цьому напрямку є, на нашу думку, комерціалізація вищої освіти, заміна перехідної системи академічних градацій, що існує у нас нині (бакалавр, спеціаліст, магістр, кандидат та доктор наук у певній галузі) на більш ефективну західну (бакалавр, магістр, PhD) та всебічне запровадження принципу міждисциплінарності в навчальному процесі.

2.3. ПРО УМОВИ МОЖЛИВОСТІ ЯКІСНОЇ ФІЛОСОФСЬКОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: ФЕНОМЕНОЛОГІЧНИЙ ПОГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ

Питання про можливість якісної філософської освіти має два фундаментальні аспекти, щільно пов'язані між собою. По-перше, філософська освіта передбачає наявність традиції філософування, адже отримати філософську освіту означає долучитися до специфічної інтелектуальної традиції через спілкування з майстрами, які у своїй творчості й у спілкуванні між собою та з учнями втілюють і розвивають цю традицію. По-друге, і філософська традиція, і філософська освіта як процес долучення до цієї традиції мають бути вкоріненими у життєсвіті повсякденності, відповідати фундаментальним інтелектуальним і духовним запитам суспільства, а точніше, формувати їх із прихованих й інколи непомітних тенденцій буденного життя. Таке формування, безперечно, послуговується мовою як основним інструментом. Тому до сфери нашої уваги обов'язково потрапляє і мовне питання.

Почнімо з розгляду першого аспекту. Наважимося на доволі радикальну тезу: в нашій країні немає специфічної філософської традиції, відтак головною умовою можливості виникнення української філософії є чесне визнання того болісного факту, що *української* філософії не просто немає, а й ніколи не було.

Цим твердженням аж ніяк не заперечується той факт, що на теренах України працювали і продовжують працювати професійні науковці з базовою філософською освітою, які займалися і продовжують займатися філософською проблематикою. Тут ідеться радше про неможливість ідентифікації специфічної філософської традиції, яка б мала українське походження або органічно адаптувала іншу інтелектуальну традицію до українського життєсвіту з його політичним, соціальним, культурним та іншими вимірами. Внаслідок цього не існує жодної філософської традиції, яка помітно впливає на політичну й соціокультурну ситуацію, що складається в на-

шій країні сьогодні. А отже, й у філософській освіті ми позбавлені чітких орієнтирів. Говорячи про відсутність філософської традиції, аж ніяк не маємо на увазі, що ця традиція мусить бути лише одна, адже це призвело би до інтелектуального тоталітаризму, який ми вже пережили у вигляді домінування примітивізованого марксизму, про що йтиметься нижче. Натомість таких традицій може й повинно бути кілька, їхні представники мають сперечатися між собою, й у відкритому дискурсі формувати стратегічні засади культурного, соціального і політичного життя країни. Така поліфонія філософських шкіл має втілюватися й у процесі філософської освіти. Кожен університет мусить постати осередком певної інтелектуальної традиції. Проте в Україні важко говорити про наявність бо-дай однієї такої традиції, втіленої на інституційному рівні в діяльності певних кафедр, що правила би за топоси її реалізації.

Ба більше, нам бракує деяких фундаментальних умов виникнення і життєздатності філософської традиції. Перша умова – це розвинута філософська термінологія, яку би використовувала переважна більшість представників цієї традиції. Друга – спільне коло теоретичних інтересів. І, нарешті, третя – специфічна інтелектуальна парадигма, в межах якої можуть бути порушені філософські питання і розпочаті спроби їх розв'язання. Усі вони щільно пов'язані між собою. Так, певна парадигма окреслює коло теоретичних інтересів, а артикуляція їх потребує специфічного словника, який, своєю чергою, встановлює парадигмальні межі подальших досліджень. Тому не можна розглядати кожен із цих чинників становлення філософської традиції окремо від інших, а також відривати їх від життєсвіту, в якому народжується будь-яка традиція. У подальшому викладі спробуємо проаналізувати всі названі вище аспекти конститування філософської традиції в їхньому зв'язку із життєсвітом європейської цивілізації взагалі й нашої країни зокрема.

В Україні не склалося специфічної філософської настанови, яка б відрізняла український спосіб філософування від будь-яких інших стилів філософського дискурсу. Часто говорять про «філософію серця» як про суто український тип філософування. Але це визначення специфіки української філософської культури виглядає радше як діагноз психофізичного збочення. Якщо продовжити низку схожих метафор, то можемо отримати перелік справді інфернальних абсурдів: філософувати серцем, кохати шлунком, їсти очима, злягатися мозком, споглядати геніталіями.

Річ у тім, що красива поетична метафора не завжди може стати науковим визначенням. Багатозначність, конотаційна навантаженість художнього образу є умовою його глибини й, якщо розглядати його з епістемологічних позицій, евристичної цінності. Адже ми справді можемо говорити про специфічне естетичне пізнання або осягання дійсності, яке має свій особливий стиль артикуляції. У науковому пізнанні, натомість, еквівокативність понять найчастіше призводить до руйнації дискурсу.

З іншого боку, будь-яке, а тим паче парадигмальне філософське поняття, яке має визначити цілу філософську традицію, не народжується в інтелектуальному вакуумі. Воно завжди приховує у собі напруженість протистояння іншій, опозиційній традиції або настанові. З цього протиставлення себе чомусь старому найчастіш і народжується щось нове. Але чому протиставляє себе філософія серця? Перше, що спадає на думку у спробі відповісти на це запитання – це «філософія розуму», тобто раціоналізм, причому в його опозиції не емпіризму, а радше ірраціоналізму. За такого розуміння раціоналізму, емпіризм є також його формою, в тому сенсі, що ми вчиняємо раціонально, тобто розумно, коли звертаємося до досвіду в пошуках знання. Але сама формула «філософія серця» є радикально емпіричною, до того ж, у найнебезпечнішому вигляді емпіризму – психологізмі, адже редукує філософування до його фізичного носія. У такій спосіб виникає, якщо говорити мовою Карла Ясперса, ще одна «матеріалістична міфологія». І не так вже важливо, що йдеться тут не про редукцію психічного до фізичного взагалі, яку критикував сам Ясперс, або, скажімо, про ототожнення свідомості із «*states of mind*», як це роблять представники сучасного функціоналізму. В усіх цих психологістських побудовах спільним залишається нерозуміння автономності мислення і філософування як його найвищого прояву. До змісту самого філософування не належить те, який орган є його носієм, так само, як до змісту картини не належить хімічний склад фарб, якими вона намальована. Філософія серця, отже, зраджує сама себе, приховуючи вже у своїй назві найгрубіший матеріалізм і позитивізм. Те, що псевдопатріотичні спекулянти від філософії прагнуть запатентувати як оригінальний продукт вітчизняного інтелектуального виробника, виявляється псевдофілософським абсурдом. Таким чином, ми не можемо говорити про специфічно українську філософську парадигму, що, своєю чергою, зумовлює відсутність єдності бодай невеликої кількості укра-

їнських філософів у визначенні кола проблем і методів їх розв'язання, якщо не зважати на «советських марксистів», яких слід віднести радше до соціального типу чи то інтелектуальних збоченців, чи то пристосуванців до вже мертвої радянської політичної системи, якщо ми взагалі можемо сподіватися на остаточну загибель цього монстра. У кожному разі український марксизм нічим не відрізняється від марксизму російського або казахського, адже є марксизмом радянським, і саме тому аж ніяк не може слугувати «лейблом» національної філософської традиції.

Утім, одна з головних проблем української філософії та філософської освіти в Україні зумовлена саме згубним впливом радянської філософії, яка насправді ніколи філософією не була, принаймні не була саме настільки, наскільки вона була філософією «советською». Можна виокремити декілька типів «советських філософів»: 1) компілятор-пристосуванець; 2) ідеолог-функціонер; 3) правовірний марксист; 4) «західний професор», що ховається під маскою радянського марксизму; 5) маргінал-дисидент – носій певної автохтонної ідеї (наприклад, «російського шляху»).

Беручи до уваги, що ці типи, як будь-які ідеальні типи, насправді ніколи не поставали й не постають в абсолютній чистоті, спробуємо проаналізувати кожен із них і з'ясувати їхнє значення для сучасної української філософії та філософської освіти.

Почнімо з кінця. Маргінал-дисидент – це, зрештою, і не філософ у строгому сенсі слова, адже філософія передбачає відкритий дискурс, здатність прийняти аргументацію опонента. Натомість, через власну ізолюваність від академічного середовища і хворобливу самозакоханість маргінал від самого початку герметично замкнений у межах свого вчення і впевнений, що в ньому всі фундаментальні питання вже порушені й отримали не менш фундаментальні відповіді. Ми завдячуємо цим горе-філософам такими перекрученими формами інтелектуальних учень, як різноманітні антропософії, паранаукові концепції паранормальних станів свідомості тощо. Адепти цих учень дуже швидко згуртовують навколо себе учнів з наймолодшої генерації інтелектуалів, профанують процес освіти, перетворюючи його на імітацію долучення до сакральних культів, і у такий спосіб стають на заваді справжніх знань і серйозних інтелектуальних традицій. Найчастіше, їхня діяльність відбувається в неакадемічних або навколоакадемічних сферах, але її відлуння сягає і університетських аудиторій. Свою особливу небезпечність цей тип

оприями в у перші роки після розвалу СРСР, коли домінувало захоплення псевдофілософськими та різноманітними містичними вченнями, зокрема російськими.

«Західний професор» нарешті може скинути марксистську маску. Діалог із західними колегами, який за радянських часів завжди приховували критикою буржуазної філософії, тепер можна вести відкрито. Але тут постають дві серйозні проблеми. По-перше, більшості з «наших», позбавлених ідеологічної казуїстики, нема чого сказати «їхнім». Хоча, безперечно, і за радянських часів талановитим філософам вдавалося займатися справжньою наукою, долаючи шалений спротив тоталітарної системи. Тут у найбільш вигідному становищі перебували представники найменш ідеологізованих дисциплін – історії філософії, логіки, методології наукового пізнання. По-друге, щоби вести рівноправний діалог із чужою традицією, треба мати свою. Про славнозвісну «філософію серця», яку намагаються пов'язати з творчістю Григорія Сковороди, вже йшлося вище. Окрім неї, ми можемо апелювати лише до специфічного варіанта марксизму. Але тут ми стикаємося з іншим типом «советського» чи «постсоветського» філософа.

Правовірний марксист – тип, що його можна зустріти доволі рідко. Радянський марксизм у чистому вигляді являв собою жахливий коктейль, утворений з філософії із претензією на строгу науковість, містики та хворобливості. Сп'янілий від цього квазіінтелектуального пійла «правовірний марксист» за всіма ознаками дуже схожий на тип дисидента-маргінала, але посідає не маргінальну, а чільну позицію в радянській філософії. Стосовно ж усього іншого – та сама герметична замкненість у своєму вченні, некритичність і фанатизм. Адже недарма Микола Бердяєв указував на генетичний зв'язок російського комунізму з російським православ'ям.

Ідеолог-функціонер – тип, який синтезував і втілював два найбільш антифілософські й при цьому найбільш показові аспекти радянського марксизму: ідеологічність і функціональність. Лідери «советського» тоталітаризму розглядали філософію як складний ідеологічний механізм маніпулювання суспільною думкою. Філософія марксистів згодом перетворилася на функцію партії комуністів, тобто на один із різновидів її функціонування. При цьому, для підтримки високого соціального іміджу марксистської філософії нею ж самою було створено міф про її науковість. Ідеологічний потенціал «советської філософії» активно використовують і нині. Це стає

очевидним, якщо взяти до уваги те, як багато «філософів» працюють сьогодні у сфері економічної і політичної реклами. А функціонери в науці, як і в будь-якій сфері суспільної діяльності, були і будуть завжди. Проте відмінність справжньої науки від служниці тоталітарного режиму в тому, що ті, хто у другій іпостасі є державними наглядачами, які стежать за відповідністю змісту наукових досліджень тоталітарним зазіханням режиму, в першій – відіграють роль менеджерів наукових проектів, котрі оптимізують їх реалізацію.

Компілятор-пристосуванець – це взагалі не філософ, не науковець і навіть не інтелектуал. Це людина, що так і не навчилася послуговуватися власним розумом. Протягом багатьох років асистент, доцент, а потім і професор читає свій курс за вивченим напам'ять підручником. Для цього типу псевдофілософів, як і для філософів-ідеологів і філософів-функціонерів, надзвичайно важливою була постійна підтримка високого соціального статусу філософії. Цей статус захищав їх і робив недосяжними для критики. Якщо за радянських часів такий статус філософія мала завдяки своїй ідеологічній функції, то в пострадянській дійсності захистити філософію від закидів із боку широкого суспільного загалу може, на думку цих «паразитів» на тілі філософії, лише постійна акцентуація її науковості. Адже наука в нашому – нехай і не зовсім, але все ж таки європейському – суспільстві є доволі поважною сферою діяльності. Парадокс у тім, що найбільш ненаукові й навіть антинаукові учасники академічного життя найнесамовитіше прагнуть утвердити науковий статуси філософії.

Тепер спробуємо виокремити з описів усіх зазначених вище типів деякі ключові та константні моменти, щоби потому сконструювати з них формулу, за допомогою якої можна діагностувати сучасне становище вітчизняної філософії і філософської освіти. Такими моментами є:

1. Науковість як гарант високого соціального статусу філософії для компіляторів-пристосуванців та ідеологів-функціонерів.
2. Міфологізація науковості марксистської філософії правовірними марксистами.
3. Прагнення до західного взірця науковості професорів-західників.
4. Паранауковість або антинауковість маргіналів-дисидентів.

Можна помітити, що ключовим словом в усіх типах є науковість (або антинауковість). Таким чином, універсальна формула, яка описує сучасну філософську ситуацію в Україні, виявляється такою:

прагнення до науковості на тлі антинауковості національної традиції.

Спробуймо з'ясувати, про яку «науковість» тут ідеться, хоча в цьому випадку доречніше було б вживати термін «наукоподібність».

Міф про науковість, або наукоподібність філософії, швидше за все імплантований у марксизм через спробу створення марксистської онтології, що практично без змін переформулює в марксистських термінах позитивістську концепцію побудови системи наукового знання Огюста Конта. Згідно із цією концепцією, вчення про суспільство, або соціологія має своє місце серед інших позитивних наук, таких як фізика, хімія і біологія. Конт спочатку навіть застосовував замість поняття «соціологія» термін «соціальна фізика». І хоча, за Контом, соціологія за складністю та значущістю посідає чільне місце серед інших наук, вона все ж таки побудована за тими самими принципами, що й природничі науки. Аналогічно із цим, зустрічаємо в марксизмі вчення про рівні руху матерії, починаючи з нижчого – механічного, й закінчуючи вищим – соціальним. Отже, науковість, або наукоподібність марксистська філософія, що є передусім соціальною філософією, розуміє так само, як науковість природничих наук. При цьому взагалі не береться до уваги, що соціальна реальність як предметна сфера дослідження соціальних наук і людська реальність взагалі, яку вивчають гуманітарні науки, принципово відрізняються від того шару реальності, який ми називаємо природою й який вивчають природничі науки.

Частковим наслідком цієї позиції є, до речі, ототожнення такої філософської дисципліни, як теорія пізнання, з методологією наукового пізнання. Це зумовлено також уже зазначеною перевагою останньої з огляду на найменший ступінь її ідеологізованості за радянських часів. Насправді така філософська дисципліна, як епістемологія, займається феноменом знання взагалі, а не лише феноменом наукового знання. До сфери філософського розгляду потрапляє і повсякденне знання, і знання наукове, і саме філософське знання про знання у вигляді питання про можливості й межі рефлексійності знання. Зміст систематичних досліджень конкретних наук відіграє для філософії таку саму роль, що і зміст випадково отриманих знань у повсякденному світі. Не варто розглядати це як заклик до обскурантизму. Філософ може і повинен цікавитися дослідженнями інших наук. Утім, це не означає, що він не може філософськи

осмислювати феномен знання, не знаючи про останні досягнення фізики чи астрономії. Адже не менш важливим для філософа може виявитися те, що сусідський хлопчик сьогодні вперше усвідомив скінченність власного існування, а художник за стіною у випадковому поєднанні фарб відкрив новий відтінок. А про це філософ може ніколи не дізнатися.

Симуляція науковості в сучасній українській філософії і філософській освіті має щонайменше два важливі аспекти: епістемологічний і соціально-політичний.

Говорячи про епістемологічний аспект прагнення до науковості у філософії та філософській освіті, маємо на увазі зумовленість цього прагнення такою хибною епістемологічною настановою, як психологізм. Як відомо, психологізм був прищеплений до модерної філософії за часів бурхливого розвитку наук у добу Відродження та на початку Нового часу. Епістемологічний психологізм полягає у змішуванні двох питань – про походження і про обґрунтування знання. Власне філософське запитання – це запитання про обґрунтування знання. Це означає, що філософський інтерес прикуто до самого знання, а не способів його отримання, тобто пізнання. Психологізм підміняє питання про обґрунтування знання питанням про його походження. Цей психологізм і практикують ті, хто перетворюють таку фундаментальну теоретичну філософську дисципліну, як епістемологія, на теорію і методологію наукового пізнання. Тут відбувається подвійне перекручування предмета епістемології. По-перше, замість самого знання, у найширшому сенсі слова, епістемології нав'язують як предмет дослідження методи пізнання, а по-друге, звужують самий феномен знання лише до наукового знання.

Соціально-політичний аспект симуляції науковості філософії особливо дається взнаки у структурі вищої освіти Росії. Там, як і в Україні, чимало залишилося від «совєтського» минулого. Одним із показових елементів радянської системи підготовки наукових кадрів був обов'язковий іспит із філософії для всіх, хто прагнув захистити кандидатські дисертації. Зрозуміло, що за радянських часів іспит з філософії означав іспит з марксизму-ленізму, тобто перевірку на вірність системі. У багатьох пострадянських країнах цей обов'язковий іспит з філософії зберігся. Втім, звичайно, тепер до його змісту увійшов не лише марксизм, а й інші напрями сучасної філософії, а також великий обсяг матеріалу з історії філософії,

більш-менш позбавлений марксистської забарвленості в оцінках та інтерпретаціях. Наприкінці 1990-х рр. у Росії було порушено питання щодо доречності такого іспиту для всіх науковців. Керівникам філософських інституцій вдалося захистити цеховий інтерес і врятувати цей іспит, хоча й у дещо модифікованому вигляді, а саме – як іспит з теорії і методології наукового пізнання. На перший погляд, таке рішення мало би задовольнити професійні інтереси філософів, адже воно означало обов'язкову присутність принаймні однієї з філософських дисциплін у структурі фахової підготовки всіх науковців. Утім, це рішення чинить специфічний вплив на структуру і зміст самої філософської освіти. Тепер викладач філософії має бути зорієнтованим на зв'язок філософії з іншими, насамперед природничими, науками. Це означає нехтування соціально-критичною функцією філософії. Тут, як на мене, збігаються інтереси нової російської влади і старої «постсовєтської» філософської еліти, а точніше, відбувається доволі брудна обгородка: влада дозволяє філософам залишатися на інтелектуальному Олімпі, натомість вони мають відмовитися від соціальної критики. Сподіваймося, що така схема не спрацює в Україні і філософія не перетвориться на методологію наукового пізнання, а філософська освіта – на незрозумілий і, зрештою, зайвий додаток до вивчення природничих наук.

Хоча, з огляду на сучасну інтелектуальну та соціально-політичну ситуацію в Україні, нам радше варто стерегтися іншого сценарію розвитку української філософії та філософської освіти, а саме, витискання справжньої філософії на периферію соціального простору й домінації форм філософування, прилаштованих до доволі примітивного соціально-політичного дискурсу. Адже ще одна складова «совєтської» спадщини – це низький інтелектуальний рівень акторів соціально-політичної сцени: політиків, чиновників, суспільних діячів тощо. Філософська освіта перетворюється в такій ситуації на підготовку до успішної участі в такому примітивному дискурсі. Зарадити цьому могла би укоріненість сучасних практик філософування й філософської освіти в потужній інтелектуальній традиції, але тут ми повертаємося до вже зазначеної проблеми – відсутності традиції української філософії.

Наслідком, а з іншого боку, умовою відсутності національної української традиції філософування є нерозробленість в українській мові філософської термінології. Можна виокремити кілька головних причин такого становища:

1. Придушення української мови за часів панування інших націй на теренах України.
2. Як один з наслідків цього, брак україномовних перекладів класичних і сучасних філософських текстів.
3. Відсутність спільного життєсвіту українців, з якого могла би народитися оригінальна інтелектуальна традиція і специфічна мова її артикуляції.

Україна – держава молода. Лише з 1990-х рр. вона існує як незалежна країна, що має свою Конституцію і державну мову. Здавалося б, нарешті є сприятливі умови для формування української гуманітарної і, зокрема, філософської термінології. Головна з таких умов – поява кваліфікованих перекладів оригінальних творів, які окреслили собою те, що ми взагалі називаємо філософією. Але саме тут ми стикаємося з дуже серйозною небезпекою імітації перекладацької праці. Річ у тім, що переважну більшість як класичних, так і сучасних філософських текстів уже перекладено російською, чим часто густо користаються представники перекладацького цеху України, спираючись не на оригінальні тексти, а на їх російські переклади, й, відповідно, відтворюючи всі їхні вади. Ця практика створює також небезпеку підпасти під вплив уже усталеної російської традиції рецепції філософських ідей. Зрештою, переклади такого ґатунку не тільки не сприяють виникненню української філософської мови, а й поширюють у нашому інтелектуальному середовищі некритично сприйняті російські кліше, а інколи очевидні помилки.

З іншого боку, слід визнати, що українській мові подекуди просто бракує лексичних одиниць для адекватного перекладу іншомовної філософської термінології. І саме в цьому випадку українські перекладачі вдаються до прямого запозичення російських термінів, русифікуючи у такий спосіб український інтелектуальний вокабуляр. Яскравим прикладом цього є переклад фундаментальних понять Кантової філософії «*Vernunft*» як «розум» а «*Verstand*» як «розсудок». Пряма транслітерація російського поняття « *рассу-док*» нав'язує українському філософському заголові специфічно російський варіант рецепції Кантових ідей. Адже німецький іменник «*Verstand*» етимологічно пов'язаний із дієсловом «*verstehen*» (розуміти). І саме цей термін Канта логічно було би перекласти російським поняттям «разум», або українським «розум». Росіяни пішли іншим шляхом, який зумовлено специфікою російського філософування, а український перекладач, некритично скориставшись

російським варіантом перекладу, запровадив до українського інтелектуального обігу штучне поняття розсудку. Натомість, з огляду на аналогічну відсутність диференціації цих понять в англійській мові, можна було би взяти до уваги англійський переклад Кантової «Критики», в якому «*Vernunft*» перекладено як «*reason*», а «*Verstand*» – як «*understanding*», тобто «розуміння», що є етимологічно спорідненим із «розумом», так саме як і архаїчний синонім російського поняття «понимание» («разумение») є близьким до поняття «разум». На жаль, межі цієї розвідки не дають змоги запропонувати розгорнуте обґрунтування адекватного українського перекладу Кантової термінології, однак скористаймося цим прикладом задля того, щоби порушити два важливих питання:

1. Чи необхідно у розв'язанні проблем українського перекладу іншомовної наукової термінології звертатися лише до російського досвіду?
2. Чи не опиняємося ми інколи в ситуації відсутності адекватних українських понять для перекладу фундаментальних іншомовних наукових термінів, і чи не пов'язана ця ситуація із відсутністю власного національного досвіду, артикульованого у відповідних поняттях?

Спроба відповісти на перше запитання, здається, не завдає труднощів. У нашій перекладацькій діяльності ми справді повинні орієнтуватися на перекладацький досвід, напрацьований в усіх сучасних розвинутих мовах.

Спроба ж відповісти на друге запитання стикає нас із проблемою можливості української інтелектуальної культури взагалі. Але, здається, проблема ця може бути розв'язана лише в перспективі, яка конституюється першим запитанням і відповіддю, наданою на нього.

Спочатку з'ясуємо на конкретному прикладі, що ми маємо на увазі, стверджуючи, що в українському життєсвіті інколи просто немає деяких структурних елементів, які конституюють специфіку інших націй і втілюються у фундаментальні філософські поняття. Це, до речі, й зумовлює розвиненість інтелектуальної термінології у відповідних національних мовах.

За приклад правитиме відсутність в українській мові адекватного перекладу німецького поняття «*Sittlichkeit*», яке, скажімо, в російській мові дуже точно перекладається поняттям «нравственность». Як на причину цього можна вказати на те, що в українській

історії не склалося умов для розведення таких понять як «*Sitten*» і «*Bräuche*», що перекладаються російськими термінами «*нравы*» і «*обычаи*». Життєсвіт України ніколи не був і досі ще не став цілісним простором проживання спільноти людей, що відчуває себе певною єдністю. У цьому разі ми радше маємо говорити про різні життєсвіти, які більш-менш успішно комунікують один із одним. Тому звичаї, які склалися в цих різних життєсвітах, не перетворилися на загальні для всіх українців седиментовані у соціальному запасі знання зразки стилю поведінки, що у будь-який час можуть бути відтвореними у суб'єктивному досвіді кожного. Саме такі седиментації визначаються німецьким поняттям «*Sitten*», або російським «*нравы*». Отже, відсутність в українській мові адекватного перекладу такого німецького поняття, як «*Sittlichkeit*», зумовлена не так зовнішнім впливом на українську мову, скажімо, російської мови, як внутрішніми особливостями української історії та сучасності, які, безперечно, також почасти зумовлені зовнішнім культурним і політичним тиском насамперед Російської імперії.

Варто зауважити, що такі термінологічні проблеми постають дуже часто. Розв'язання їх є важливою умовою розвитку інтелектуальної культури України й філософської освіти зокрема. Але сама стратегія розв'язання, як показують вищенаведені приклади, не може конституюватися лише на мовному рівні. Штучно вигадані або запозичені терміни – відірвані від життєсвіту, а отже, перетворюються на пустопорожні, беззмістовні, що зумовлює некритичне сприйняття чужих парадигм і перекошування тієї філософської проблематики, яку мають артикулювати. Лише залучення до загального європейського і світового культурно-історичного контексту є запорукою поступового створення життєсвіту, в якому може народитися оригінальна філософська думка та термінологія, що її втілює. Проте марно сподіватися, що наша країна спроможна за декілька років подолати шлях, на який цивілізовані країни світу витратили сторіччя. Не кажемо вже про те, що для нашої молодії держави завжди існує небезпека віддалення від Західної Європи і наближення до великого східного сусіда. Увійти ж до світової історії та культури в тіні російського міфу Україні вже не вдалося і навіряд чи вдасться у майбутньому.

Така культурно-політична ситуація вимагає від усіх гуманітаріїв, і насамперед, від філософів виробити принципову позицію щодо власної ролі у становленні та розвитку української інтелектуаль-

ної культури й відповідно, освіти. Власне кажучи, ця позиція може бути лише позицією Просвітника. Під Просвітництвом розуміємо не певний період європейської історії, а специфічну рису європейської культури або настанову європейської свідомості взагалі. При цьому завдання українських просвітників полегшується тим, що вони можуть виступати від імені вже усталеної в Західній Європі просвітницької парадигми. Це вимагає від нас знання західної інтелектуальної традиції, що передбачає передусім вивчення іноземних мов. Сучасний філософ – це людина, яка вільно спілкується зі своїми колегами з усього світу й відчуває себе по-справжньому вдома не на рідному хуторі, а серед колег-інтелектуалів.

Реальний стан філософії в нашій країні дуже далекий від цієї ідеальної моделі, що часто-густо дається взнаки й у царині філософської освіти. В одному із навчальних закладів автору цих рядків довелося читати спецкурс «Актуальні проблеми філософії» для студентів, які або самі відмовилися вивчати іноземні мови, або не мали такої змоги. У той час, коли інші студенти вивчали мови, які артикують головні проблеми сучасної філософії, відвідувачі цього спецкурсу мали осягати сучасну філософську проблематику, не розуміючи того інтелектуального контексту, в якому вона сформувалася. Така ситуація не може не викликати низку запитань. Навіщо філософові вивчати іноземну мову, якщо він не вчиться при цьому висловлювати цією мовою філософські проблеми та розв'язувати їх? Як може людина, що не розуміє мови, якою була сформульована та чи та філософська проблема, зрозуміти, в чому ця проблема полягає, і навчитися пошуку стратегій її розв'язання? Яку роль відіграють у філософській освіті викладачі іноземної мови, якщо їхні курси в жодний спосіб не пов'язані із самою цією освітою? Як взагалі можна говорити про будь-які філософські проблеми в аудиторії, переважна більшість якої не володіє мовою, якою ці проблеми були сформульовані? І нарешті, чи можна у такій ситуації взагалі говорити про гуманітарну освіту, яка насамперед передбачає вільне володіння різними мовами?

Не буду навіть намагатися відповісти на ці запитання, адже всі вони мають вочевидь риторичний характер. Попри це або, мабуть, саме через це, вони яскраво висвітлюють злиденність вітчизняної освіти й увиразнюють нагальну потребу в появі справжніх Просвітників, здатних зробити бодай перші кроки в наближенні нашої філософської освіти до світових стандартів.

Небезпека полягає в тому, що у самій західній культурі ідеали Просвітництва дещо змеркли, а найвидатніші європейські мислителі починають бачити за фасадом просвітницької фразеології елементи занепаду та регресу: «Ми не маємо жодного сумніву – і в цьому полягає наш *petitio principii*, – що свободу в суспільстві не можна відокремити від просвітницького мислення. І все ж таки, ми так само чітко усвідомлюємо те, що саме поняття цього мислення не менше, ніж конкретні історичні форми, інститути суспільства, з якими воно переплетено, вже містить зародок регресу, який спостерігаємо сьогодні всюди. Якщо Просвітництво не залучає до себе рефлексію щодо цього регресивного моменту, воно саме вирішує власну долю»¹. Йдеться також про те, що причина цього регресу полягає не в якихось зовнішніх чинниках, а в самому Просвітництві: «...причину регресу Просвітництва у міфологію слід шукати не стільки у вигаданих лише з метою регресу націоналістичних, поганських й інших сучасних міфологіях, скільки у Просвітництві, яке завмерло від жаху перед істиною»². Такий регрес призводить до найжахливіших форм суспільної і політичної несвободи, Просвітництво обертається тим, проти чого власне й виступає, його критичний потенціал вичерпується і воно захворює на тоталітаризм. Діагноз, що його ставлять Просвітництву Горкгаймер і Адорно, лаконічний і жахливий: «Просвітництво – тоталітарно»³. Далі вони експлікують цей діагноз, так би мовити, в історії хвороби: «Просвітництво поводить ся з речами, як диктатор із людьми. Він знає їх настільки, наскільки може ними маніпулювати... За умов “нівелювального панування” абстрактного, яке все у природі робить таким, що повторюється, та індустрії, для якої воно все це готує, звільнені врешті-решт самі стають тим “натовпом”, який Гегель позначив як результат Просвітництва. Дистанція суб'єкта від об'єкта, передумова абстракції ґрунтується у дистанції до речі, яку той, хто панує, отримує завдяки підлеглому»⁴. Отже, у структурі самого просвітницького абстрактного мислення закладено репресивні відносини панування і рабства.

Ми потрапляємо у скрутне становище. З одного боку, єдиний шлях до справжньої філософської освіти, а зрештою, освіти й куль-

¹ Horkheimer M., Adorno T. W. *Dialektik der Aufklaerung* // Horkheimer M. *Gesammelte Schriften*. – Frankfurt am Main, 1987. – Bd. 5. – S. 18–19.

² Там само. – С. 19.

³ Там само. – С. 28.

⁴ Там само. – С. 31, 35–36.

тури взагалі – це шлях у напрямку ідеалів Просвітництва, ідеалів вільного мислення, що означає вміння самостійно послуговуватися власним розумом, а відтак, здатність вільно і самостійно проектувати й реалізовувати свої вчинки в соціальному просторі. З іншого боку, в самому проекті Просвітництва наявні ознаки занепаду і зради власних ідеалів, тяжіння до придушення вільного мислення та його підкорення прагматичній діалектичній взаємності панування і рабства. До речі, таке становище є живодайним для пострадянських антипросвітницьких проектів, що постають у вигляді цинічного обскурантизму функціонерів від філософії, симуляційної наукоподібності примітивізованого марксизму старих і молодих правовірних лівих або істеричного ірраціоналізму інтелектуальних маргіналів. Усі ці типи псевдо-філософів, як вже зазначено вище, зрощені й вигодувані радянським тоталітаризмом.

Формулу порятунку можна синтезувати, спираючись на думку Рорті, що він її висловив у передньому слові до російського видання свого твору «Філософія і дзеркало природи». Як зауважує науковець, у багатьох східноєвропейських країнах через певні соціально-політичні причини не відбулося тих потужних диспутів, що здавалися такими важливими в західній філософії середини минулого сторіччя, але згодом забулися і втратили свою значущість і для західної цивілізації, і для людства в цілому. Це означає, що для інтелектуальних еліт цих країн немає жодного сенсу відтворювати згадані дискусії, знову блукати манівцями, щоби потім із запізненням повернутися до магістралі філософської думки.

Те саме стосується і проекту Просвітництва взагалі. Ми маємо перед очима досвід країн, у яких цей проект у той чи той спосіб, більш або менш вдало було здійснено. А отже, нам даровано історичний шанс не відтворювати їхні помилки, а, запозичивши лише позитивні та конструктивні моменти цього проекту та взявши до уваги всі його недоліки, негаразди та програші, втілити його на власному культурному ґрунті.

2.4. «ПРАКТИЧНИЙ ПОВОРТ» У ФІЛОСОФІЇ ТА ПРАКТИКА ЇЇ ВИКЛАДАННЯ

Ключова проблема викладання філософії полягає у тому, що, на відміну від інших дисциплін, її не можна представити у вигляді неспростовних положень і готових істин. Ситуація онтологічного повороту (М. Гайдеггер) або, використовуючи поняття іншої філософської стратегії, «постметафізичного» мислення (Ю. Габермас), посилює цю відмінність. Намагання охопити максимальну кількість імен, учень, проблем і підходів нерідко обертається їх неминучим спрощенням та зведенням до єдиного парадигмального знаменника. Як наслідок, філософія втрачає свою унікальність відкритого знання і перетворюється або на ідеологічну дисципліну (згадаймо радянські часи), або на «нецікавий» предмет (в уяві багатьох теперішніх студентів). За умов, коли, з одного боку, потреба в ідеологічній заангажованості філософії зникла, а з іншого, посилилася тенденція до розмежування численних дискурсивних стратегій філософії, головним чином, сучасних від класичної модерної, проблема теоретичної демаркації філософії набуває особливої гостроти. Зорієнтуватись у складній конфігурації ідей, напрямів і рухів сучасної філософії та відповісти на питання про те, що є філософія і навіщо вона потрібна сучасній людині, стає дедалі складніше.

Для кожного викладача філософії ці питання є справжнім викликом професійній кваліфікації. Досвід свідчить, що витлумачення філософії лише у теоретичних межах традиційної парадигми філософування нерідко спричиняє у студентів враження про абстрактність філософії, яку розуміють як відірвану від життєвої практики умоглядність. Відтак зміцнюється стереотип філософії як «ненауки», що провокує позбавлене вимог строгої раціональності «ненаукове» ставлення до неї. Подекуди вивчення філософії перетворюється на інтелектуальну розвагу, що захоплює одних студентів і залишає відверто байдужими інших. За умов, коли лекційний курс

є «масовим» (потік, що охоплює 100–200 студентів), така різна емоційна налаштованість студентів створює значні проблеми. А тому важливим моментом стратегії викладання курсу є чітке і зрозуміле визначення очікувань від курсу (як для студентів, так і для самого викладача) та методів їх здійснення. Важливо, щоб усі ці визначення були узгодженими одне з одним та поставали реальними шляхами обґрунтування теоретичної легітимності філософії як навчального предмета та академічної галузі, що відповідає сучасним вимогам університетської освіти. Сучасні уявлення про практичність філософії, що фіксуються у понятті «практичного повороту», дають змогу певним чином віднайти способи гармонізації предмета філософії та стратегії її викладання. Зазначимо, що практичність філософії можна визначити як життєву вкоріненість філософської раціональності у процес конституювання людського буття. У контексті сучасної філософської рефлексії існують різні варіанти розуміння цього процесу (наприклад, прагматичний, феноменологічний, когнітивний, лінгвістичний, феміністичний тощо).

Принциповим у визначенні філософії і таким, що вирізняє її з-поміж інших форм духовного досвіду, в аспекті її практичного характеру, є її фундаментальна «запитальність»¹. Остання дає змогу переконати студентів, що не варто чекати від курсу філософії отримання певної суми остаточно визначених знань. Головним, що становить сенс філософської «запитальності», є виявлення спроможності людського мислення формулювати фундаментальні питання, що нерідко називаються «вічними», та пропонувати певні стратегії відповідей на них. При цьому необхідно обґрунтувати, що така практика мислення є не просто забавкою розуму, а засобом його вдосконалення з метою вироблення нових можливостей розуміння людського життя. Відповідно, низка вчень та ідей, що розгортається перед студентами у курсі філософії, є не що інше, як виявлення різноманітних версій філософських відповідей на практичні запити людського життя.

Визнавати власну практичність не є для філософії новою справою, адже «запитальний» характер щодо людського буття притаманний філософії починаючи з її витоків. Невипадково для давніх

¹ Наприклад, Стефан Ло відповідь на питання *що таке філософія* починає з розгляду природи філософських питань. Див.: Law S. Eyewitness Companions Philosophy DK. – London; New York; Melbourne; Munich; Delhi, 2007.

греків основною темою філософування була проблема блага та гідності людського життя. Як слушно зауважує український філософ С. Пролеєв, наголошуючи на етичній зорієнтованості античної філософії, «сама світобудова і життя космосу розуміються через образи і поняття, що мають виразно етичний характер. Виходячи з цього, ми можемо сказати, що світ, усесвіт, космос для античного мислителя ніколи не виглядали чимось механічним, бездушним. Навпаки, через осмислення космогонії здійснювалося розкриття сутності життя, що її утворюють, і вищої волі, що діє у світі»¹.

У контексті сучасної філософської думки також спостерігаємо посилення її етичної складової. Про зростання інтересу до аксіології та філософії моралі говорить інший український філософ А. Єрмоленко. Він відзначає, що видання на початку 1970-х рр. збірника за редакцією М. Ріделя «Реабілітація практичної філософії» є спробою відновити ту єдність економіки, політики та етики, яку було закладено ще в практичній філософії Аристотеля і втрачено за доби модерну: «Усвідомлення необхідності морально-ціннісної переорієнтації суспільства й пов'язаний з цим ренесанс практичної філософії в цілому, етики зокрема, що його переживають гуманітарні та суспільні науки світу останньої третини ХХ століття, надихають на пошуки нових підходів до розв'язання цих проблем»². Розглядаючи філософію як низку відповідей на конкретні запитання, зумовлені людським життям, ми спростовуємо розхоже уявлення про неї як «абстрактну зарозумілість». Натомість, віднаходимо зв'язок філософії із практикою людського життя як сукупним соціокультурним досвідом певної епохи.

Чому саме контекст сучасної філософської рефлексії є сприятливим для виявлення «практичності» філософії, й яким чином це заторкує викладання філософії? У пошуках відповіді на ці запитання спробуймо з'ясувати, які уявлення щодо практичності філософії є популярними у викладанні філософії, наскільки вони відповідають сучасній настанові на практичність філософії, що саме визначає розуміння «практичного повороту» у сучасній філософії, які інноваційні методи викладання сприяють здійсненню переорієнтації філософії з «абстрактної» на «практичну» галузь знань.

¹ Пролеєв С. В. История античной философии. – М.: Релф-бук; К.: Ваклер, 2001. – С. 128–129.

² Єрмоленко А. М. Комунікативна практична філософія: Підручник. – К.: Лібра, 1999. – С. 8.

Слід зазначити, що важливим стимулом нашої розвідки стали враження, отримані від участі у міжнародному науковому семінарі «Практичний поворот: сучасна філософія в та поза університетом»¹, головною метою якого було ознайомлення його учасників – викладачів філософії з університетів Білорусі, Росії та України з новітніми тенденціями щодо «практичного повороту» в сучасній філософській думці та засобів його реалізації у викладанні філософії. Але перш ніж детальніше висвітлити роботу згаданого семінару, зробимо уточнення щодо поняття практичності філософії.

У найзагальнішому плані практичність філософії полягає в її спроможності змінювати наявний стан речей у світі. Проте недостатньо надати філософії право творення дійсності. Важливо обґрунтувати його чинність.

Однією з найбільш поширених у сучасних українських університетах залишається марксистська версія обґрунтування практичності філософії². Відомо, що марксизм наполягає на революційно-практичному характері філософії – згадаймо відому тезу К. Маркса, згідно з якою «філософи тільки по-різному *пояснювали* світ, але справа полягає в тому, щоб *змінити* його»³. Відповідно, філософія постає інструментом перетворення світу, а не лише його запізнілим поясненням. Єдність теорії та практики проголошується принциповою засадою марксистського вчення. Проте така потужна практична налаштованість обертається її власною загибеллю, перетворенням із самостійного духовного феномена на похідну від способу матеріального виробництва форму ідеології. Практичність філософії у марксизмі визначається не її інноваційними версіями у відкритті нових шляхів розуміння людського буття, а її спроможністю фіксувати визначену базисними чинниками реальність.

Відповідно до такого розуміння, радянська система освіти висувала однією із основних вимог до викладання філософії «поси-

¹ Діяльність Регіонального проблемного семінару (липень 2008 – серпень 2010) мала на меті розробку моделей інноваційного викладання практично зорієнтованої філософії у пострадянських університетах Білорусі, Росії, України. Цей захід, що був продовженням семінару «Сучасна комунікативна філософія та комунікативні стратегії у викладанні філософії» (2003–2006), відбувся на базі Європейського гуманітарного університету (Білорусь/Литва) за підтримки Програми регіональних семінарів з удосконалення викладацької майстерності (Інститут відкритого суспільства, Будапешт).

² Було б завчасно робити висновок, що методологічні настанови філософії радянського періоду остаточно щезли з освітянського простору України. Їх вплив ще можна простежити і на сторінках підручників, і у викладацьких позиціях.

³ Маркс К. Тези про Фейєрбаха // Маркс К., Енгельс Ф. Твори. – К.: Держполітвидав УРСР, 1958. – Т. 3. – С. 11.

лення» практичного характеру філософського знання. Йшлося передусім про виявлення зв'язку марксистської філософії із різноманітними формами досвіду та їх взаємовпливу. «Профільність» викладання філософії іноді набувала анекдотичних форм, змушуючи її викладачів шукати зв'язок філософських ідей із, наприклад, зростанням продуктивності виробництва у м'ясо-молочній чи текстильній промисловості (посилаюсь на власний досвід викладання філософії у технологічному інституті харчової промисловості). Якщо ж зважити на те, що філософія мала статус світоглядно-ідеологічної дисципліни, зміст якої утворювали конкретно визначені ідеологеми, а метою поставало формування певного типу свідомості, то вимога їх поєднання з практикою соціалістичного будівництва остаточно руйнувала бодай які ознаки практичності філософії як способу трансформації людського буття.

Таке соціально-профільне розуміння практичності філософії теоретично та історично збанкрутіло і стало надбанням минулого досвіду, хоча його відгомін, у той чи той спосіб, і сьогодні можна почути в українських університетських аудиторіях.

Протилежним означеній позиції є заперечення практичності філософії. Його теоретичні витoki простежуються у відмові Гегеля надати філософії право на «повчання» світу¹.

Німецький філософ стверджує, що «завдання філософії – досягнути те, що є, тобто розум. Що ж до окремих людей, то, звичайно, кожний по собі *син свого часу*; так і філософія є час, досягнутий думкою»². Відповідно, Гегель у «Філософії права» говорить про розум як троянду на хресті сучасності, пізнання якого завдяки філософії є примиренням із дійсністю³. Завершує це його міркування звернення до міфологічного образу сови Мінерви. Так, Гегель говорить про те, що філософія спроможна лише зрозуміти, але не омолодити певну застарілу форму життя: «...сова Мінерви починає свій політ лише з настанням сутінок»⁴. Відтак, філософія виявляється безсилою перед майбуттям. Вона, за Гегелем, «є проникненням до розумного, досягнення наявного і дійсного, а не виопуклення потойбічного начала, яке казна-де існує, точніше, можна з певністю сказати, де саме, у хибі однобічного, пустопорожнього резонування»⁵.

¹ Гегель Г. В. Ф. Философия права. – М.: Мысль, 1990. – С. 55.

² Там само.

³ Там само.

⁴ Там само. – С. 56.

⁵ Там само. – С. 53.

Отже, говорити про зв'язок філософії з практикою життя, за Гегелем, можна лише у минулому часі, де втілення ідеї вже відбулося поза впливом філософії. Завдання ж філософії – декодувати це втілення у сфері мислення. Не випадково видатний філософ зауважує, що навіть платонівська республіка, що стала взірцем порожнього ідеалу, по суті відображала природу давньогрецької моралі. За допомогою філософії ми приходимо до розуміння того, що дійсною є лише ідея. «Уся справа в тому, щоб через видимість тимчасового і мінливого пізнати субстанцію, що іманентна, і вічне, що присутнє в теперішньому»¹ – висновує німецький мислитель. Отже, навіть у такого завзятого опонента практичності філософії, як Гегель, спостерігається виявлення зв'язку філософії з життям, хоч і оберненого у перспективу минулого.

Що ж можна запропонувати сучасному студентові як альтернативу вищезазначеним підходам, здатну переконати його у корисності філософії не лише як адекватної експлікації минулого, а й коректного проектування майбутнього? Ідея «практичного повороту» у сучасній філософії, що обговорювалася на згаданому семінарі, видається плідним ресурсом міркувань щодо поставленого питання. Коротко зупиняюсь на основних ознаках теоретичної чинності такого повороту.

Передусім, про «практизацію» філософії можна говорити у контексті «постметафізичного мислення». Адже, незважаючи на те, що філософія у своєму витoku позиціонує себе як практична галузь знань, з часом, особливо у модерній думці, ця її характеристика дезавується як несуттєва та така, що спотворює істинне розуміння філософії. Практичність обтяжує останню турботою про повсякденне, тоді як її призначення полягає у виході з нього та перебуванні у вимірі чистої теорії. Філософія постає справою чистого розуму, для якого сфера мислення є єдиною реальністю (вищезгадана гегелівська позиція – кульмінація означеного підходу). Сучасна філософія вже не може задовольнитися такою позицією. Ситуація онтологічного повороту у філософії початку ХХ ст. зумовлює розмежування сучасного та традиційного класичного мислення, а відповідно, і нової інтерпретації самої філософії, де практичний її аспект набуває значної ваги.

Головною особливістю сучасного потрактування практичності філософії є те, що практичність втрачає ознаки зовнішньої інстру-

¹ Гегель Г. В. Ф. Философия права. – С. 54.

ментальності – її не варто застосовувати ззовні. «Практизацію» філософії слід виявляти як її іманентну властивість. Відтак, уже саме визначення філософії має містити вказівку на практичність філософії як таку форму раціональності, що дає змогу мисленню відкривати нові горизонти розуміння людського буття, і не лише у вимірі здійсненого, а й у перспективі майбутнього. Студенти повинні зрозуміти, що вивчення філософії є не додатковий бонус у їхній освіті, а ефективний засіб вдосконалення їхнього мислення, що становить життєву потребу сучасної людини. Адже на сьогодні розвиток індивідуального мислення є справою надзвичайно важливою.

Так, реалії сучасного світу створюють дедалі більше загроз персональній ідентичності. Сучасній людині все важче зберегти себе та власний світ. Сьогодні ми є свідками масового втручання різноманітних технологій маніпулювання з людською свідомістю. Розвиток науки, особливо когнітивних досліджень, дає змогу працювати з людською свідомістю, використовуючи невідомі дотепер техніки. І якщо раніше мова йшла про ідеологічну «обробку» людини, інструментами якої виступали ясні та чіткі ідеологічні догми (ті ж, хто не піддавався такій «обробці», опинялись у таборах або фізично знищувалися), то тепер дедалі активніше застосовуються методи впливу, які не піддаються прямому раціональному діагностуванню. Когнітивістика, занурюючись у глибини мозкових нейронних структур, пропонує такі знання про мислення та психіку людини, які дають змогу обійти її свідому сферу та безпосередньо атакувати захисні інтелектуальні функції.

«Переконувати» у брехні – нині справа не лише лиходіїв та морально скалічених людей. Очевидним стає факт, що діяльність політиків, навіть у країнах розвиненої демократії, все більше зосереджується не на пошуках відповідної інтересам держави стратегії влади, а на піднятті власних рейтингів. Адже відомо, що політика демократичних країн є залежною від вибору народу. Особливо це стосується країн із незначним досвідом державності та демократії, зокрема, України, де громадянське суспільство – слабе, а свідомість людей переобтяжена тоталітарними або колоніальними стереотипами та упередженнями. Традиційні фактори впливу авторитету політиків на громадську думку – патріотичні чесноти, інтелектуальна потужність і чесність – поступаються цинізму, відвертій брехні, низькій освіченості учасників політичних перегонів.

У поєднанні з науково обґрунтованими технологіями вони є вкрай небезпечними.

Додамо до політичних чинників маніпулювання свідомістю комерційний тиск реклами, що не залишає практично жодного вільного місця у життєвому просторі сучасної людини. Стає дедалі очевиднішим, що не лише привиди тоталітарних режимів, а й здобутки сучасних демократій, з їх культом науки та вільної конкуренції, можуть загрожувати праву людині правильно мислити. Людині все складніше покладатись у житті на певні інституції. Держава, освіта, політика, наука не гарантують захисту від маніпулювань та фальсифікації. Важливим висновком, що випливає з аналізу сучасного світу, стає переконання у тому, що людина змушена захищати свої гідність та мислення власними зусиллями.

Університет як такий культурний феномен, що має стояти на сторожі людського мислення, його автономії та свободи, має відродити своє призначення. Найбільш надійним і випробуваним засобом захисту людського мислення є філософія. Ідея критичного мислення знову набуває своєї актуальності. Твердження К. Поппера про те, що «віра в розум є не лише вірою в наш розум, але також – і навіть більше – вірою в розум інших»¹, набуває за сучасних умов дещо інших конотацій. Адже, за Поппером, навчатися можна лише тоді, коли серйозно сприймаєш аргументи інших людей. Але, як наголошує відомий мислитель, «ми повинні не просто вислухати аргументи, ми зобов'язані нести відповідальність за те, як наші дії впливають на інших людей. Зрештою, раціоналізм обумовлює визнання необхідності соціальних інститутів, що захищають свободу критики, свободу думки, а отже, свободу людини»². Раціоналізація суспільства постає як проектування свободи та контроль над нею розуму.

Однак зробимо уточнення: розуму кожної людини, а не соціальних інституцій взагалі. К. Поппер не звернув увагу на те, що не лише «вороги», а й друзі «відкритого суспільства» – наука, демократія чи то вільний ринок – можуть виявляти ворожість щодо людського права мислити. Відтак, практичність сучасної філософії слід шукати у ситуації, до якої потрапляє мислення сучасної люди-

¹ Поппер К. Открытое общество и его враги: В 2 т. – М.: Междунар. фонд «Культурная инициатива», 1992. – Т. 2. Время лжепророков: Гегель, Маркс и другие оракулы. – С. 275.

² Там само. – С. 275–276.

ни. Її особливість полягає у тому, що людське мислення стає об'єктом ураження не лише з боку його видимих ворогів, а й власних його породжень.

Сучасний світ викриває глухі кути та безсилля класичної модерної філософії у вирішенні проблеми захисту людського мислення. Людству потрібна філософія іншого ґатунку, для якої практичний характер є не випадковою ознакою, а іманентною сутністю. Адже зміцнення позицій самотійного мислення кожної людини здійснюється не лише з метою захисту її гідності від політичних маніпулювань. Не забуваймо, що сучасна людина стоїть перед численними випробуваннями. Екологічна криза, зростання віртуалізації життя, посилення втручання у нього новітніх технологій, зміна цінностей і традиційних способів життя ставлять під питання долю людини як певного роду живої істоти. Відповідно, реакцією на власну безпорадність та беззахисність перед викликами сьогодення, що значною мірою є наслідками впливу на життя людей модерної теоретико-світоглядної настанови, стає пошук людством нових типів мислення. Перегляд основних засад класичної новоевропейської філософії у межах онтологічного повороту визначає роль філософського розуму в цьому пошуку. Саме перехід філософської рефлексії від розгляду сущого до осмислення онтологічних феноменів, що встановлює основний зміст означеного повороту, легітимізує велику кількість феноменів, що у класичній модерній філософії не мали статусу філософських, – наприклад, мова, комунікація, тілесність. Така «нетрадиційність» сучасної філософії дає змогу діагностувати «практичний поворот» у ній.

Чи означає це, що ми маємо покладатися лише на виникнення нової філософії, чи змінювати настанови щодо рецепції та інтегрування у справу сучасного мислення традиційного філософського спадку? Мабуть, і те, й інше. У першому випадку йдеться про вищезазначений онтологічний поворот, що є, в інтерпретації М. Гайдеґгера, «подоланням метафізики» у сенсі пригадування забутої нею проблематики буття завдяки «постметафізичному мисленню» (вже в інтерпретації Ю. Габермаса). У другому ж – про альтернативні інтерпретації історико-філософської спадщини, завдяки якій усталені її оцінки змінюються, а відомі ідеї, вчення та імена розкривають свій невикористаний теоретичний ресурс для сучасного мислення. Ідея критичного подолання традиційної метафізики стає лейтмотивом сучасної філософської думки. Процес цей охоплює

багато аспектів. Крім зміни самопозиціонування філософії як значною мірою практичної галузі знань, вона пропонує інший тип філософування, відкриває нові тематичні поля. Все це утворює складний феномен сучасної філософської рефлексії з її множинними дискурсами, що нерідко суперечать одне одному або існують у паралельних інтелектуальних площинах. Наразі не будемо вдаватися до детального аналізу онтологічного повороту сучасної філософської думки. Це вимагає окремого розгляду. Важливо зазначити ті його моменти, які дають змогу виявляти у ньому «практичну» складову філософії. На вже згадуваному семінарі у Вільнюсі, присвяченому обговоренню проблеми «практичного повороту» в сучасній філософії та його впливу на викладання філософії, пропонувалися певні рішення, на яких варто зупинитися детальніше.

Зокрема, «практизація» філософії виводиться із контексту «постметафізичного» мислення. На думку білоруського дослідника І. Інішева, останнє не є змістовною характеристикою певної теоретичної позиції або стратегії. Інструментальність «постметафізичного» мислення виявляє себе у контексті міждискурсивної полеміки у сучасній філософії. Нерідко у значенні «постметафізичне» вживаються такі поняття, як «некласичне» або «постмодерне» мислення. Ці поняття не суперечать одне одному, а виявляють тенденцію подолання традиційної модерної парадигми філософування. Проте поняття «некласичне» та «постмодерне» не дають змоги чітко означити практичний вимір цього процесу. Вживаючи у контексті онтологічного повороту поняття «постметафізичне» мислення, ми не стільки відмежовуємося від попередньої метафізики, скільки прагнемо її достовірного розуміння. «Постметафізичне» є не «неметафізичне», а таке метафізичне, що більшою мірою звернено до «фізичного». Натомість «некласичне» фіксує лише відмежування від класичного модерного філософування, а «постмодерне» має більш вузьке значення, ніж те, що слідує за модерним, – як відмова в універсальній чинності метаоповіді (Ж. Ліотар). Таку стратегію мислення можна розглядати як одну із версій онтологічного повороту та «постметафізичного» мислення.

За М. Гайдеггером, філософія завжди сфокусована на граничних засадах сущого, і саме у такий спосіб, коли сама людина піддається витлумаченню й осмисленню щодо свого буття¹. Відтак, не варто

¹ Див.: Хайдеггер М. Введение в метафизику. – СПб.: Высшая религиозно-философская школа, 1997. – С. 94.

переоцінювати вплив філософії на дійсність. Філософія ніколи не буде спроможна безпосередньо зумовлювати певну історичну ситуацію. Її вплив поширюється лише опосередковано непрямыми шляхами¹. Не випадково Гайдеггер попереджає, що не варто шукати безпосередньої участі метафізики у підготовці революції. Шукати вплив метафізики треба у способі мислення людей, котрі практикою свого життя сприяли її здійсненню. Можна припустити, що «практичний поворот» у сучасній філософії полегшує шляхи розповсюдження метафізики та розширює коло її реципієнтів. Розглянемо деякі зрушення у сучасній філософській тематиці, які підтверджують цю тезу.

Як зазначено, ключовою відмінністю традиційного філософування від «постметафізичного» є теоретична легітимація багатьох неklasичних феноменів, завдяки яким уможливлюється актуалізація онтологічної проблематики. Наприклад, І. Інішев говорить про «прагматичний поворот» у філософії мови. На його думку, сучасна філософія мови, особливо в її аналітичній і герменевтичній парадигмі, є важливим репрезентантом та потужним ресурсом «постметафізичного» мислення. Адже тематичне поле сучасної філософії мови охоплює аналітику не тільки значень мови, а й проблематику дії та світу. Відомо, що Ю. Габермас чітко пов'язує сучасне філософське мислення з лінгвістичним поворотом, суть якого полягає у подоланні лінгвоцентризму попередньої філософії мови у її різноманітних сучасних версіях. Популярні дискусії щодо детрансценденталізації «постметафізичного» мислення, в результаті чого відбувається трансформація суб'єктивного трансценденталізму у медіальний – такий, що виходить не з одиничного самосвідомого суб'єкта, а передбачає комунікацію у спільноті людей як живих істот, також виявляє принципово важливе значення філософської проблематики людської діяльності та мови у контексті посилення «практичності» філософії. Відомо, що «постметафізична» філософія генетично (історично) та категоріально (систематично) пов'язана із певними версіями сучасної філософії мови, а саме з такими, що розглядають мову в її структурному та онтологічному зв'язку з мисленням і світом. Ідеться, головним чином, про постаналітичну філософію «повсякденної» мови та феноменологічну герменевтику. Відтак, висновує І. Інішев, подальший рух «постметафізичної»

¹ Там само. – С. 95.

думки стає невід'ємним від розробки нередукціоністської концепції мовного досвіду.

Наступною стратегією, що визначає «постметафізичне» мислення, є розширення класичного поля практичної філософії. Крім таких традиційних галузей, як етика та політична філософія, інший білоруський учасник зазначеного семінару В. Фурс включає до практичної філософії аналіз перформативності, концептуалізацію «децентрованого суб'єкта» та соціально-історичного світу. Незважаючи на недостатню визначеність тематичного поля сучасної практичної філософії, він пропонує виділити деякі її принципові теоретичні засади, що дають змогу говорити про її «постметафізичну» налаштованість. Так, на його думку, «постметафізичне» осмислення суспільно-історичного світу (термін «соціальний» він вважає розмитим, пропонуючи вживати для позначення тематичного поля сучасної практичної філософії більш точне поняття «суспільно-історичний світ») означає подолання телеологічного розуміння («всесвітньо-історичного процесу») та «методологічного націоналізму» у розумінні суспільства (поняття «сильного суспільства»).

Таке подолання реалізується широким колом концепцій у сучасній соціальній філософії та соціальній теорії. Основна ж розбіжність між ними, на думку дослідника, полягає лише у способі подолання метафізичної позиції самосвідомого суб'єкта у соціальній та політичній філософії: або через інтерсуб'єктивізм, або через децентрацію суб'єкта у повсякденних комунікативних практиках, або на шляху подолання теоретичного антропоморфізму у розумінні суспільства та історії. Відтак, незважаючи на принципові відмінності у дезавуванні теоретичних засад модерної думки у сучасній соціальній теорії, перехід від моделі самосвідомого суб'єкта до «медіальної» моделі є спільною засадою означеного процесу. Обґрунтування «практичного повороту» сучасної філософії значною мірою спирається на актуалізацію медіальних моделей у соціальній аналітиці. Завдяки ідеї медіальності численні фактори, що вислизують з-під контролю самосвідомого суб'єкта, постають як об'єкти дослідження. Відповідно, зміна фокусу уваги на означені чинники, зокрема тілесні, розкриває «медіум» як таке середовище, що створює як самий суб'єкт, так і предмети, що його оточують.

В. Фурс висновує, що «цей медіальний простір, до якого суб'єкт завжди є включеним, відтепер задає фундаментальну систему коор-

динат філософського огляду... *суспільство концептуалізується як динамічне символічне середовище*»¹.

Уточнення, згідно з яким перехід соціально-критичної філософії до «медіальної» моделі не обмежується «лінгвістичним поворотом», підкреслює «практичний» характер медіальної моделі сучасної соціальної теорії. Адже символічні порядки суспільства набагато ширші мови. «Практичною» перевагою «медіальної моделі» сучасної практичної філософії виявляється те, що вона відкриває нову перспективу вирішення проблеми «єдності теорії та політичної практики». Участь філософії у публічному дискурсі за межами академічного середовища стає невід'ємною формою її позиціонування у культурі. Завдяки впливу філософії на громадську свідомість, відбувається денатуралізація сприйняття суспільства та формується настанова на його зміну.

Прикладом однієї із стратегій сучасної філософії у галузі етики є прагматичний або аналітичний підходи, презентовані на семінарі німецьким соціологом Г. Йоасом і фінським фахівцем з етики – Т. Айраксіненом. У межах нашої теми їхні філософські позиції² цікаві з огляду на визначеність «практичної» спрямованості, з одного боку, а з іншого – як приклад евристичних можливостей різних стратегій мислення. Забігаючи наперед щодо методики викладання філософії у контексті її «практичного повороту», слід відзначити полідискурсивність як одну з її ключових засад. У цьому випадку прагматична та аналітична парадигми сучасного філософування є корисними практиками посилення ефективності мислення за рахунок посилення його строгості та логічності. Певне ігнорування англо-американської філософської традиції у практиці української філософії має бути подолане. Адже знайомство студентів із нею сприяє формуванню уявлення про мислення не лише як певну лінгвістичну вправність, а як відповідальну справу його раціонального вдосконалення.

Звісно, «практичний поворот» у сучасній філософії є проблемним та багатоаспектним питанням. Проте розгляд навіть деяких його ознак дає змогу більш чітко та зрозуміло визначити місце

¹ Матеріали ReSET Challenges Seminar «The practical turn in post-metaphysical philosophy: transformation of subject fields and analytic strategies». – Vilnius, August 18 – September 02, 2008.

² Див.: Joas H. Experience and value commitment: a pragmatic approach. – Vilnius, 2008; Йоас Х. Креативность действия. – СПб.: Алетея, 2005; Airaksinen T. Ethical toolbox. – Vilnius, 2008.

філософії у житті сучасної людини. Як на мене, цікавою ідеєю, що посилює «практичну» складову сучасного філософування, є ідея «натального повороту».

Цю ідею на семінарі презентувала білоруська дослідниця Т. Щитцова. На сьогодні ідея натальності як конституанти людського буття, що визначає його специфіку у якості розумового мислення, мови, дії, свободи (Х. Аренд, Е. Гуссерль), набуває дедалі більшої популярності. «Натальний поворот» розглядається як радикальна зміна методологічної настанови сучасної філософської рефлексії – від методологічного пріоритету смерті до методологічного пріоритету народження (Т. Щитцова). Натальність же визначається як «започаткованість» людського буття, його сутнісна риса, завдяки якій людина постає як сутність, що через мислення породжує мову та дію (Х. Санер)¹.

Визнання методологічного значення народження у філософській рефлексії дає змогу впевненіше говорити про «примирення» антропології та онтології. Суть цього «примирення» полягає як в обґрунтуванні онтологічної природи антропологічних феноменів, так і у виявленні антропологічної складової мислення про буття (або іншими словами, метафізики у гайдегґерівському сенсі). Беручи до уваги особливості людської ситуації через аналіз низки антропологічних подій (народження, смерть, хвороба, вік, стать, старість)², вдасться певним чином розвіяти сумнів щодо відсутності антропологічної перспективи у філософії. Адже заява про метафізичну «смерть людини» (Фуко, Дерріда) позбавляє філософію сенсу розмірковувати про людину. Натомість уведення антропологічного виміру у мислення про буття надає філософії антропологічної перспективи. Т. Щитцова стверджує, що народження може розглядатися як регулятивний факт, адже народження – це входження у світ. Звідси, первинний смисл «натального повороту», висновує дослідниця, полягає у тому, що народження стає позитивним регулятивним фактом для мислення. Така антропологізація онтології сприяє посиленню «практичної» настанови філософії, адже, вбачаючи в останній інструмент аналізу ситуації людського життя, студент напевно чи вважатиме предмет філософії «непотрібним».

¹ Див.: Матеріали ReSET Challenges Seminar «The practical turn in post-metaphysical philosophy: transformation of subject fields and analytic strategies». – Vilnius, August 18 – September 02, 2008.

² Див.: Гомілко О. Є. Метафізика тілесності. – К.: Наук. думка, 2001. – С. 231–251.

Проте міркування про «практичність» філософії та про її «практичний поворот» будуть неповними без аналізу практичних шляхів втілення цієї настанови сучасного філософування у викладацькій роботі. Розглянемо пропозиції, представлені на семінарі викладачами філософії з Гельсінського університету. Вище вже йшлося про проблему викладання філософії, що стосується відкритості її положень та запитального характеру її змісту. Намагання дати «найбільш повний обсяг філософських знань» нерідко обертається невдачею та наріканнями студентів щодо складності та незрозумілості предмета.

Така узагальнювальна стратегія викладання філософії (про все і про всіх) наразі виглядає анахронічною та малоефективною. Множинність дискурсивних стратегій сучасної філософії вимагає її перегляду і заміни. Формування критичного мислення зумовлює трансформації традиційного «віч-на-віч» (face-to-face) методу викладання філософії як такого, що недостатньо актуалізує «практичність» філософії.

Головною передумовою зміни методів викладання філософії у сучасному університеті є визнання їх гнучкості та використання Інтернет-можливостей. Пригадаймо визначення філософії і як вчення, і як мислення. Адже вже у своїх витоків філософія позиціонувала себе у цій подвійній іпостасі. Приклад Сократа найбільш показовий щодо того, що філософія може поставати як справа, що опікується мисленням. Натомість філософія Аристотеля демонструє взірець філософського вчення. Отже, важливо від початку виразити студентам цю особливість філософії й обґрунтувати вибір у викладанні того аспекту філософії, що найбільше відповідає їхнім очікуванням. Тут ідеться не про доповнення одного аспекту іншим, а про виявлення одного через інший. Таким чином, ми уникаємо протиставлення історичного (як того, що репрезентує вчення та ідеї) та методологічно-функціонального (як того, що репрезентує спосіб розширення можливостей мислення) аспектів філософії. Традиційно у викладанні філософії домінує історичний аспект. Його мета полягає у забезпеченні студентів конкретними знаннями з філософії. Але, беручи до уваги «практичну» настанову філософії, важливо також сформувати філософські вправності та вміння студентів. Кожний викладач знає, як нелегко розкрити зміст того чи того філософського вчення (історичний аспект філософії). Набагато складніше показати, як ці ідеї мислилися (методологіч-

ний аспект філософії). Але найважче навчити студентів мислити по-філософськи (функціональний аспект філософії). Питання про те, як утримати ці три аспекти філософії у викладацькій практиці в єдності, переконавши студентів, що філософія – цікавий та потрібний предмет, стало важливою темою дискусії на семінарі.

Принциповою позицію згаданих фінських філософів є вимога залучення до викладання філософії сучасних Інтернет-можливостей, які дають змогу продовжити дискусії, що відбуваються в університетській аудиторії, у більш широкому та різноманітному просторі. Важливою тезою, на яку спираються прихильники залучення мережевого навчання, є визначення останнього як такого процесу, де більшу увагу зосереджено не на тому, *що* робить викладач, а на тому, *як* працює студент. Головне завдання викладача полягає у створенні умов, що забезпечують продуктивне навчання студентів.

Одним із популярних сучасних методів викладання філософії є «змішане» навчання (*Blended Learning*)¹. Основною ідеєю останнього є залучення до процесу викладання таких різних видів навчальної активності, як аудиторні «віч-на-віч» заняття (*face-to-face classrooms*), активне мережеве навчання (*live elearning*) та самостійна робота (*self-paced learning*). «Змішане» навчання – це не просто застосування у викладанні «технічних засобів». Згадаймо, що застосування останніх було однією із суворих вимог і в радянській філософській освіті. Навчальний фільм «Природа та суспільство» побачило не одно покоління студентів радянських вищих навчальних закладів у курсі історичного матеріалізму. Натомість, «змішане» навчання – це новий феномен у сучасній освіті. Його метою стає не стільки залучення сучасних комунікативно-інформаційних технологій, скільки зміна традиційного формату університетського навчання. «Змішане» навчання допомагає поєднати історично розділені методи викладання та навчання: традиційні «віч-на-віч» та «заочні» навчальні системи². Це дає змогу поступово виходити на межі університетських аудиторій, здійснювати перерозподіл відповідальності за навчальний процес між студентами та викладачами, формуючи статус «студентського рецензента» (*peers*), посилювати

¹ Див.: Bonk C. J. & Graham C. R. (Eds.) *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. – San Francisco, 2006.

² Joutsenvirta T. *The Challenge of Blended Learning in a Research University* // Матеріали ReSET Challenges Seminar «The practical turn in post-metaphysical philosophy: transformation of subject fields and analytic strategies». – Vilnius, August 18 – September 02, 2008.

відповідальність університетів за забезпечення «технічних» умов впровадження нових типів викладання та навчання.

Значна роль Інтернет-можливостей у «змішаному» навчанні зумовлена тим, що справа філософії є не стільки справою мовлення, скільки письма. Відомо, що саме із часів Платона філософський текст стає осердям філософського дискурсу. Але значна кількість «позатекстового» письма залишається осторонь уваги студентів при засвоєнні предмета філософії, тоді як відомо, що аналіз листування багатьох класичних мислителів, особливо у ситуації перечитування традиційної філософії у контексті «постметафізичного» мислення, дає змогу виявити дотепер невідомі та несподівані аспекти їхнього мислення. Тому, окрім вивчення філософського тексту та засвоєння усної лекції, у процес викладання філософії мають бути залучені методи, які розширюють межі опанування студентами філософських знань. Наразі йдеться про подолання методичної настанови у викладанні філософії на абстрактного студента. На противагу їй пропонується настанова, яка спирається на соціальний характер філософування, коли кожна позиція узгоджується з іншою, враховуючи загальний контекст дискусії¹.

Тут ситуація «студент-викладач» принципово змінюється. Адже, коли ми вибудовуємо методику викладання філософії у напрямі актуалізації її соціальної природи, означена диспозиція поступається місцем іншій: студент – студенти – викладач.

Саме тут стають у пригоді новітні комунікаційні системи. Останні можуть бути ефективно використані у процесі навчання філософії завдяки кільком моментам. По-перше. Дотримуючись настанови про практичність філософії, важливо знайти такі форми викладання філософії, які б органічно вписувались у життєвий світ сучасних студентів. Важко уявити останніх без «мережевої» комунікації у будь-якій сфері їхнього життя. Форуми, блоги, Wikipedia, Myspace, Facebook тощо стають невід'ємною його складовою. По-друге, перевагою таких Інтернет-систем є те, що вони дають змогу реалізувати соціальний характер філософування через комунікацію в режимі письмової співпраці певної спільноти студентів у межах тієї чи іншої дискусії. Важливо, що присутність викладача тут

¹ Див.: *Neuvonen M. Teaching Philosophy with Social Media. A Short Introduction* // Матеріали ReSET Challenges Seminar «The practical turn in post-metaphysical philosophy: transformation of subject fields and analytic strategies». – Vilnius, August 18 – September 02, 2008.

значно скорочується, перевагу надають самотійній роботі студентів. Таким чином, простір і час лекційної «віч-на-віч» дискусії в аудиторії розширюється за рахунок залучення студентів до Інтернет-комунікативних форм навчання. Принагідно зауважимо, що під час лекції лише 10–30 відсотків уваги студентів концентрується на сприйнятті усної інформації, решту уваги звернено на тілесну мову, її тональну забарвленість, харизму викладача тощо¹. По-третє, прихильники застосування нових комунікаційних систем вбачають у них не чужорідну інновацію, а сучасну форму продовження традиції філософування, котра передбачає діалог, спілкування, листування, написання невеликих текстів (брошур, статей тощо). Без актуалізації останніх годі сподіватися на те, що студенти зможуть сприйняти філософію як практичне знання.

Нарешті, саме «мережеві» комунікативні системи дають змогу зреалізувати у викладанні філософії «індивідуальний» підхід до кожного студента. Хоча ця вимога не є новою, її реалізація у традиційному процесі викладання філософії є справою доволі складною (офісні години, що передбачають індивідуальне спілкування викладача зі студентами, не мають самотійної навчальної функції, а є додатком до вже існуючих форм робіт). Формування навичок мислення студентів уможлиблюється через залучення кожного із них до спільного процесу філософування. Читання текстів, написання письмової роботи та складання іспиту, що презентують основні форми традиційного викладання філософії, більшою мірою зорієнтовані на абстрактного студента, активність якого не залежить від роботи інших студентів і не визначається персональними відмінностями.

Тут, видається, можна було б заперечити тим, що існують семінарські заняття, у проведенні яких студенти мають брати активну участь, або лекції, у яких використовується інтерактивний метод, що також передбачає залучення студентів до дискусії. Але не варто ігнорувати той факт, що 30 відсотків студентів комфортніше почуваються через письмо та усне сприйняття, ніж у відкритій дискусії². Сором'язливість, особливості темпераменту та виховання, соціальний статус, фінансові статки, мовна спроможність, яка, за останніми даними когнітивних наук, не є прямим свідченням інтелектуальних здібностей людини (як відомо, гарні оратори не завжди виявлялись

¹ *Neuvonen M. Teaching Philosophy with Social Media. A Short Introduction.*

² Там само.

інтелектуально розвиненими особами), мають брати до уваги викладачі задля того, щоб створити продуктивні умови навчання філософії для більшості студентів. Напевне, кожен викладач пригадає тих сумлінних та уважних і на лекціях, і на семінарах студентів, котрим не вдається виявити свої знання повною мірою в усних дискусіях. Як правило, це стає для них психологічною травмою, а згодом блокує їхнє прагнення вивчати філософію. Філософії не вдасться подолати іміджу «абстрактного» знання, якщо і надалі студенти сприйматимуться у класичній парадигмі модерної філософії – лише як самосвідомий суб'єкт, а не як жива істота, що відрізняється від інших багатьма проявами своєї особистості.

Подолати певною мірою цю настанову і допомагає використання у викладанні філософії комунікативних «мережевих» систем. Адже, завдяки залученню таких навчальних платформ, як блоги, вікі та дискурсивні форуми, можна удосконалити викладання філософії саме у напрямі посилення її практичного характеру та орієнтацію на «постметафізичну» налаштованість сучасної філософської думки. Розглянемо, як працюють ці підходи. Почнемо з того, що змістовною базою Інтернет-систем, які використовуються у навчанні філософії, можуть стати записані на відео чи у форматі *mp3* та завантажені у Інтернет аудиторні лекції викладача. Очевидною перевагою такої практики є те, що можна дослівно відтворити ті фрагменти лекції, що викликали проблеми у сприйнятті, та спільними зусиллями їх прокоментувати в онлайн-овому режимі. У цьому випадку (особливо, коли йдеться про масові курси) активна участь викладача не передбачається, хоча і не виключається. Його основна відповідальність полягає у забезпеченні високопрофесійного рівня лекцій. Проте не лише прочитані лекції, а й інший філософський матеріал (тексти, програми, описи курсів тощо) може бути використаний на форумах або блогах як їх змістовна база.

Наприклад, використовуючи блоги, студенти заохочуються працювати невеликими групами. Це дає їм змогу, по-перше, посилити відповідальність за власні думки та вміння їх висловити письмово, по-друге, відчувати власну гідність як рівноправного учасника професійного дискурсу, по-третє, залучитись у змагальний процес вдосконалення навичок філософування. У цьому випадку функція викладача зводиться переважно до реєстратора роботи студентів у блогах. Це дає можливість простежити її якість та динаміку, що є

важливою складовою фінальної оцінки. Робота у звичному для сучасних студентів форматі *Wikipedia* надає ті переваги у вивченні філософії, що допомагають формувати такі важливі навички філософської справи, як написання текстів, їх редагування та коментування. Адже допускається не тільки імітація формату *Wikipedia*, а й безпосереднє залучення студентів до обговорення та редагування (а, можливо, і написання) наявних у ній статей про філософів.

Важливо, що здійснюється цей процес у співпраці студентів та у публічній площині. Останній момент є особливо принциповим для нашої дійсності, де плагіат та списування рясно квітнуть в університетах, не дістаючи ні правового, ні морального опору. Відтак, виховання відповідальності за коректність використання чужого інтелектуального капіталу має скласти важливий напрям викладацької стратегії. Використання блогів та вікі надає можливість студентам самотійно залучитися до реального процесу філософування, стати його відповідальним учасником із тим, щоб навчитися філософії у контексті власних професійних та особистісних перспектив. Звичайно, використання «змішаного» навчання є новою та проблемною справою у викладанні філософії – і через технічні обмеження, і через ставлення студентів. Адже для успішного його застосування передбачається їхня власна ініціатива та самотійна робота. Зафіксовані у строгий навчальний розклад лекції та семінари звільняють студентів від обов'язку брати на себе відповідальність за свій робочий режим. За них вирішують деканат і викладач. Винесення значної частини викладання філософії за межі університетської аудиторії є тим вторгненням у звичний життєвий світ студентів, яке дає змогу здолати неперелазну стіну між навчанням і життям. Як результат, філософія постає практичною сферою знань, що забезпечує мислення, виявляється, з одного боку, надійним захистом від маніпуляцій та брехні сучасного світу, а з іншого – допомагає знайти шлях до щастя та злагоди у житті кожної людини та світу в цілому.

2.5. ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ ІСТОРИКО-ФІЛОСОФСЬКОЇ БІОГРАФІСТИКИ

Ще у II ст. до н. е. видатний грецький історик Полібій ремствував з приводу того, що його колеги оминають мовчанням особистісні риси державних діячів, хоча оповідь про людей – повчальніша для читачів¹. Проте і до сьогодні теза Полібія не є самоочевидною для дослідників. Серед професійних істориків доволі поширене переконання, буцімто біографічні деталі цікавлять, здебільшого, широку публіку, натомість історична наука має зосередитися на важливіших, універсальних речах. На початку XX ст. навіть увиразнився чіткий розподіл ролей: «науковці писали історію, а джентльмени – біографію»². Впливовий історик тих часів Е. Мейер був упевнений, що біографічне письмо не може розглядатись як одна із форм власне науково-історичної діяльності³. Для істориків філософії це означало, що справді академічним може вважатися лише дослідження ідей філософів, а їхніми біографіями належить займатися белетристам. Одним з найвпливовіших прибічників рішучого розмежування ідей філософів і їхнього особистого життя (яке у сучасній історико-філософській науці має спеціальну назву – «компарменталізм»⁴) був М. Гайдеггер. Останній не тільки вважав, що про життя Аристотеля можна сказати лише так: «народився, працював і помер»⁵, а й про самого себе говорив, що «врешті-решт, Гайдеггер не має жодного значення», оскільки переймався не пам'яттю нащадків, а продовженням своєї справи⁶. Сьогодні подібні вислови є вагомим

¹ *Полібій. Всеобщая история: В 3 т. – СПб.: Наука, 2005. – Т. 2. – С. 135.*

² *Momigliano A. The Development of Greek Biography. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1971. – P. 1.*

³ Там само.

⁴ Від англ. «*compartmentalization*» – уособлення, розділення на відсіки, дроблення.

⁵ Цит. за: *Сафрански Р. Хайдеггер: германский мастер и его время / Пер. с нем. Т. А. Баскаковой при участии В.А. Брун-Цехового; Вступ. статья В. В. Бибихина. – 2-е изд. – М.: Молодая гвардия, 2005. – С. 22–23.*

⁶ *Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге: Сборник: Пер. с нем. / Под ред. А. А. Доброхотова. – М.: Высш. шк., 1991. – С. 153.*

аргументом для тих, хто вилучає біографії (не тільки Стагірита та самого Гайдеггера, а й решти філософів) з царини історико-філософського пізнання й, ширше, – з філософської освіти. Нижче ми спробуємо показати, що зазначений «філософський антибіографізм», хоч і має вагоме смислове та історичне підґрунтя, потребує суттєвої корекції.

Насамперед, варто згадати, що у другій половині ХХ ст. Гайдеггера настановою на витіснення із царини філософії усього, що не може бути кваліфіковане як власне філософське мислення, зазнала потужної критики. Згадаймо, хоча б, широкомасштабний наступ на логоцентризм, розгорнутий у рамках програми деконструкції західної метафізики Ж. Дерріда та його численними послідовниками. Більше того, впродовж останніх десятиліть в усьому світі спостерігається зростання інтересу до життя видатних мислителів, зокрема, таких противників біографізму в історії філософії, як той самий Гайдеггер або, скажімо, Фуко. Послідовний антибіографізм обох цих філософів виявився дуже важливою рисою *їхніх власних інтелектуальних біографій*. Наприклад, М. Фуко, один з ініціаторів рішучої проблематизації такого фундаментального поняття філософської біографістики, як «авторство», наприкінці життя зізнався, що його концептуальні побудови були щільно пов'язані з особистою біографією. «Пристаюючи до теоретичної роботи, – заявив Фуко 1981 р. в інтерв'ю газеті «Ліберасьон», – я щоразу виходив з окремих елементів особистого досвіду, з процесів, які я спостерігав»¹. Як зазначає сучасна дослідниця спадщини Фуко, своє розуміння функції автора він стверджував «не тільки тим, що він писав, а й своїми вчинками», а відтак, у зв'язку з темою «Фуко як автор» на особливу увагу заслуговує його *особиста* «пристрасть до розотожнення», тобто «прагнення за будь-яких умов уникнути ототожнення з будь-ким та будь-чим, навіть і з самим собою та зі своєю власною думкою»². Причини та справжнє значення цієї пристрасті потребують спеціального аналізу, однак у контексті нашого дослідження принципово, що констатація «смерті автора» сама виявилася смертною або, принаймні, передчасною. На обкладинках книжок, в яких рішуче заперечувався феномен авторства, продовжували фі-

¹ Цит. за: Эрибон Д. Мишель Фуко / Пер. с фр. Е. Э. Бабаевой; науч. ред. и предисл. С. Л. Фокина. – М.: Молодая гвардия, 2008. – С. 49.

² Табачникова С. От переводчика // Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет: Пер. с франц. – М.: Касталь, 1996. – С. 329.

гурувати імена авторів. І в наші дні полиці книгарень переповнені книжками не тільки Гайдеггера або Фуко, а і про Гайдеггера або Фуко. Щось подібне відбулося свого часу і з російськими формалістами та французькими анналістами. Перші «спочатку оголосили, що індивідуальне авторство є неістотним, а потім виявили, що складають письменницькі біографії»¹, а другі, набувши репутацію стійких прихильників вивчення тривалих історичних періодів (*longue durée*), наприкінці ХХ ст. відчули неабиякий інтерес до індивідуальних життєвих траєкторій².

Зростання уваги до індивідуально-біографічного виміру в історії філософії спостерігається останнім часом і в Україні. Наприклад, відома вітчизняна дослідниця наголошує на тому, що «аналіз історико-філософського процесу крізь призму реального суб'єкта філософської творчості, дослідження особистісного фактора як фокусу всієї системи детермінант філософського розвитку видається нам найбільш перспективним у реалізації культурологічного підходу до історії філософії, поза яким неможливо з'ясувати процес реального функціонування власне філософії»³. Аналогічна тенденція простежується і в інших філософських широтах. Ідеться про «біографічний поворот»⁴, що розпочався наприкінці ХХ ст. в англomовних країнах, тобто в регіонах, де традиційно домінує досить сциєнтично та антиперсоналістично налаштована аналітична філософія, а останнім часом великого розголосу набула критика індивідуалізму з позицій неокомунітаризму (Ч. Тейлор та ін.). Відродження інтересу до індивідуального виміру філософії у не надто сприятливому для цього контексті стимулював бурхливий розвиток таких ідейно близьких напрямів, як «новий історизм» і «неопрагматизм»⁵.

¹ Эткінд А. Non-fiction по-русски правда. Книга отзывов. – М.: Новое литературное обозрение, 2007. – С. 206.

² Див., напр.: Le Goff J. The way and ways of writing a biography: the case of St. Louis // Exemplaria. – 1989. – № 1. – Р. 207–223.

³ Ткачук М. А. Філософія світла і радості: Олексій Гіляров. – К.: Український центр духовної культури, 1997. – С. 76.

⁴ Термін сучасного англо-американського історика філософії Саймона Крічлі. Докладніше про його смисл можна дізнатися з: Крічлі С. Вступ до континентальної філософії / Переклав з англ. В. І. Менжулін. – К.: ТОВ «Стилос», 2008. – С. 76.

⁵ Важливою віхою на шляху до відновлення великого інтересу до ролі індивіда в історії стала збірка праць, серед авторів яких був один із засновників нового історизму Стівен Грінблат: Reconstructing Individualism: Autonomy, Individuality, and the Self in Western Thought / edited by Thomas C. Heller ... [et al.]. – Stanford, CA: Stanford University Press, 1986. – xiv, 365 p. Докладніше про зв'язок між біографізмом, новим історизмом та неопрагматизмом див.: Менжулін В. І. Новий історизм: елементи філософсько-біографічної прагматики // Філософська думка, 2008. – № 4. – С. 81–99.

Один з лідерів останнього (Р. Рорті) наполегливо переконував своїх співвітчизників-аналітиків у тому, що історія філософії є не тільки історією проблем, а й історією імен¹. Інший відомий сучасний американський філософ (С. Кейвел) в одному зі своїх нещодавніх інтерв'ю заявив, що всі великі мислителі, навіть створюючи грандіозні всеохопні системи, насправді намагаються пояснити, як могло трапитися, що все своє життя вони свідомо присвятили пошукам відповідей на запитання, адресовані самим собі. На думку Кейвела, варіантів такого запитування себе і відповідей собі ж є рівно стільки, скільки й великих імен в історії філософії. Себе та своїх колег по філософському цеху він сприймає як тих, хто «намагається знайти свій власний шлях серед цих великих імен»². Досить природно, що на тлі таких висловлювань грандів філософської думки значно посилюється інтерес до біографічних складових в історії філософії. Паралельно зі стрімким зростанням кількості та якості фундаментальних академічних досліджень, сфокусованих на житті та діяльності окремих філософів, у англomовному світі відбувається також усвідомлення необхідності активнішого застосування біографічних матеріалів у освітньому процесі. Так, скажімо, професор освіти та історії з Чикаго Дж. Гутек наголошує значущість встановлення історичного та особистісного контексту в процесі вивчення тих чи тих ідей, і ремствує з приводу того, що використання біографій в освітніх цілях, незважаючи на свою ефективність, залишається здебільшого «незадіяним інструментом у підготовці викладачів, адміністраторів та інших професійних учасників освітнього процесу»³.

Однак потенціали «біографічного повороту» у викладанні та вивченні філософії (як і будь-якої іншої дисципліни) навряд чи вдасться реалізувати повною мірою без належного методологічного обґрунтування, в тому числі докладного аналізу утруднень і пасток, що виникають на цьому шляху. Як свідчить історичний досвід, таких перешкод є чимало. Наприклад, наприкінці 1990-х рр. у англomовному світі з'явився надзвичайно великий за обсягом

¹ Див., напр.: *Крічлі С.* Вступ до континентальної філософії. – С. 69–70.

² Stanley Cavell Interview: Conversations with History. – Institute of International Studies, UC Berkeley, February 7, 2002 // <http://globetrotter.berkeley.edu/people2/Cavell/cavell-con3.html>.

³ *Gutek G.-L.* Cultural foundations of education: a biographical introduction. – New York: Macmillan; Toronto: Collier Macmillan, 1991. – P. v.

«Біографічний словник філософів ХХ ст.»¹. Однак намагання упорядників цього видання охопити якомога більше персоналій (словник містить близько 1000 іменних статей) призвело до того, що інформацію довелося подавати у дуже стислому і вкрай схематичному вигляді: національна належність (переважно – громадянство), дати народження та смерті, дані щодо освіти та належність до певної школи (напрям), основні місця працевлаштування, центральні твори та ідеї. Зрозуміло, що у статті, яка складається максимум із 2500 слів (саме таку межу виставили автори словника), на глибоке проникнення в біографію мислителя розраховувати не доводиться.

В історії філософії траплялися й випадки, коли буцімто реалізація проголошення біографічного підходу виявилася насправді його фальсифікацією або дискредитацією. Так, скажімо, в ХІХ ст. надзвичайно популярною була велика праця британського філософа-позитивіста Дж. Г. Льюїса (1817–1878) «Біографічна історія філософії». Ця книжка вперше побачила світ 1845 р., протягом наступних шістдесяти років витримала щонайменше шість перевидань мовою оригіналу і була перекладена багатьма мовами (лише в Росії вона виходила двічі, у 1865 і 1885 рр., причому в різних перекладах). Однак оригінальна назва праці (а тим паче, другого російського перекладу – «История философии в жизнеописаниях»²) виявляється принаймні оманливою. Вже з перших рядків свого дослідження Льюїс повідомляє, що його цікавитимуть не стільки біографії філософів, скільки «біографія Філософії», життя якої «поки ще... не мало свого біографа»³. Аналогічним чином Льюїс «грає» і з назвою старовинної книжки, котру він презентує як «Життя філософів» Стенлі⁴, хоча насправді йдеться про працю під назвою «Історія філософії», де, судячи із підзаголовку, поряд з інформацією про погляди та висловлювання філософів міститься *також* і певна інформація щодо їх життя та діянь⁵. Навіть поверхового перегляду змісту та структури праці Льюїса достатньо, щоби переконатися в тому,

¹ Brown S., Collinson D., Wilkinson R., eds. Biographical dictionary of twentieth-century philosophers. – London and New York: Routledge, 1996. – 967 p.

² Льюис Дж.-Г. История философии в жизнеописаниях. – СПб.: Издание В. Д. Вольфсона, 1885. – С. 671.

³ Lewes G.-H. A biographical history of philosophy. – London: Routledge & Sons, Limited; New York: E. P. Dutton and Co., 1900. – P. IX.

⁴ Там само.

⁵ Stanley T. The history of philosophy: containing the lives, opinions, actions and discourses of the philosophers of every sect. – London, 1687.

що біографізм тут є лише штучним і малозначущим доважком. Викладу вчення деяких філософів (але далеко не всіх) передуює, як правило, дуже невеличкий параграф (1–2 сторінки), в якому надається найзагальніша біографічна інформація. В цілому, глави про «життя» філософів становлять приблизно одну десятину роботи, причому лівову кількість сторінок займають біографії трьох мислителів – Сократа, Платона та Фіхте. Спроб знайти хоча б якісь зв'язки між ученнями та біографіями майже немає. Єдина інтенція Льюїса, яка певною мірою пов'язує його працю із жанром історико-філософської біографістики, полягає у намаганні зосередитися радше на «доктринах, які вирізняють кожного окремого мислителя, а не єднують його з іншими»¹. Разом із тим, у повній відповідності до теорії «трьох стадій» засновника позитивізму О. Конта, Льюїс вважає, що «жоден з представників метафізики, хоч би яким видатним він був, жодним чином не становить винятку із загального правила, згідно з яким Філософія поступово заміщується Позитивною Наукою і врешті-решт зникне»². Як бачимо, у «Біографічній історії філософії» Льюїса йдеться не стільки про життя філософії, скільки про її смерть.

Більш плідна розробка теми «біографія філософії» можлива лише з антипозитивістської перспективи. Наприклад, у середині ХХ ст. іспанський історик філософії Хуліан Маріас здійснив спробу представити «біографію філософії» (в однойменній праці) як драматичну та нескінченну оповідь про те, як люди різних епох і переконань, відштовхуючись від проблематики власного реального життя, прагнули та завжди прагнутимуть до певної універсальності. Побачити історію філософії в такому світлі Маріасу допомогли ідеї його великих співвітчизників-антипозитивістів – Мігеля де Унамуну (який вважав, що будь-яка філософія містить у собі відбиток особистої драми її творця, і навіть такі суто теоретичні філософські твори, як, скажімо, «Критика чистого розуму» Канта, є справжнім романом) та Хосе Ортеги-і-Гассета (який рішуче виступав проти «філософського імперіалізму» з його претензіями на позаісторичні та позаіндивідуальні істини, а також був упевнений у

¹ Lewes G.-H. A biographical history of philosophy. – P. XXXIV. Добре розуміючи всю умовність такого роду «біографічності», один з провідних дослідників спадщини Льюїса, викладаючи основні положення «Біографічної історії філософії», власне слово «біографія» або похідні від нього не вживає жодного разу. Див.: Tjoa H.-G. George Henry Lewes: a Victorian mind. – Cambridge and London: Harvard University Press, 1977. – P. 108–113.

² Lewes G.-H. A biographical history of philosophy. – P. XXI.

неістотності та вторинності всього того, «що не визначає філософію як філософування, а філософування – як особливий тип життя»¹). На жаль, праця Маріаса, хоч і набула певного розголосу², серйозного резонансу все ж таки не мала. Окрім того, її принципова відмінність від роботи Льюїса полягає лише у шанобливішому ставленні до ролі особистісного чинника в історії філософії – за Маріасом, історія (history) філософії є «суто людською діяльністю»³, отже, для її розуміння «ми мусимо розповісти людську історію (story)»⁴. Якщо Льюїс замість «життєпису філософії» створив насправді її «некролог», то Маріас написав те, що обіцяв – «біографію *філософії*», в якій роль біографій філософів визнається як досить значна, але майже не відслідковується. Предметом його «біографії» є не життя філософів, а вічне життя, яким унаслідок нескінченної варіативності наділено філософію як таку.

Значно глибше та перспективніше обґрунтування принципової необхідності біографізму в історії філософії, а також приклади справді ефективного застосування цієї методологічної настанови можна знайти ще задовго до Маріаса – у працях одного з провідних представників баденської школи неокантіанства Вільгельма Віндельбанда. Фундаментальне значення у цьому контексті мала загальнометодологічна теза баденців про рівноправне співіснування двох типів пізнання – номотетичного та ідеографічного: перший зорієнтовано на генералізацію знань шляхом встановлення універсальних законів, другий – на їх диференціацію шляхом індивідуалізації. Тривалий час ідеографічному підходу «не щастило, і причиною тому було переконання (яке йде ще від греків) в тому, що справжнє пізнання завжди є аподейктичним, орієнтованим на всезагальне та необхідне»⁵. Однак, як вважає Віндельбанд, весь розвиток історичної науки наочно свідчить про наявність знання, що не піддається номотетичному узагальненню і потребує ідеографічної індивідуалізації. Прекрасною ілюстрацією до цього правила є історія філософії: «всі [її] течії пронизує одне спільне прагнення до

¹ *Ортега-и-Гассет Х.* Что такое философия? – М.: Наука, 1991. – С. 183.

² За тридцять років після її виходу мовою оригіналу (1954) з'явився англійський переклад: *Marias J. A Biography of philosophy* / Translated by Harold C. Raley. – Alabama: The University of Alabama Press, 1984.

³ *Marias J. A Biography of philosophy.* – Р. XII.

⁴ Там само. – Р. XI.

⁵ *Тихолаз А. Г.* Вильгельм Виндельбанд – историк философии // *Виндельбанд В.* История древней философии / Пер. с нем. под ред. А. И. Введенского. – К.: Тандем, 1995. – С. 7.

набуття внутрішньої самотійності розумного пізнання, все ж таки само собою виходило, що кожен з цих рухів, відповідаючи особливим спонукам та відношенням... викарбовувався в усій своїй своєрідності»¹. Річ у тім, що «історія філософії є не нанизання одна на одну абстрактних ідеальних необхідностей, на кшталт плетіння ниток на ткацькому верстаті, а боротьба мислячих людей»² (або, як твердив учень Віндельбанда Генріх Ріккерт, «кожен значний мислитель потерпає від несправедливості, коли намагаються вичерпно схарактеризувати його загальним ярликом»³). Відповідно, одне з основних завдань історико-філософського дослідження полягає, на думку Віндельбанда, в тому, «щоби для кожного філософа була встановлена залежність його поглядів як від попередників, так і від панівних ідей певного часу, його власної натури та його освіти»⁴. Отже, ідіографічний підхід дає змогу з'ясувати генетичний зв'язок філософії «почасти з особистими долями філософів, почасті із загальним культурним життям, що її породило, і в такий спосіб зробити зрозумілим, чому філософія обрала певний шлях розвитку»⁵.

Саме виходячи із цих засадничих настанов щодо своєрідності і людиномірності історії філософії, Віндельбанд пропонує, наприклад, шукати сутність учення такого філософа-універсаліста, як Кант, зовсім не у трансцендентальних сферах, а у таких його суто індивідуальних рисах, як «безпрецедентна широта розумового горизонту», «гідна подиву енергія», «чарівність, завжди притаманна його особистості»⁶. Саме особистість Канта є, на думку Віндельбанда, осердям його філософської системи, а відтак основний принцип такого масштабного та багат шарового явища, як філософія Канта, залишиться для нас недосяжним, «доки ми розглядатимемо поле ідей і перебуватимемо у царині абстрактної думки»⁷, ігноруючи його неповторний життєвий шлях. Стрижень системи Канта – його непохитна віра в активність суб'єкта, могутність людського розуму – був запозичений ним не з теорії пізнання, а зовсім з іншо-

¹ *Виндельбанд В.* От Канта до Ницше / Пер. с нем. под ред. А. И. Введенского. – М.: «Канон-пресс», «Кучково поле», 1998. – С. 9.

² Там само. – С. 11.

³ *Риккерт Г.* Философия жизни. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2000. – С. 8.

⁴ Цит. за: *Тихолаз А. Г.* Вильгельм Виндельбанд – историк философии. – С. 10.

⁵ *Виндельбанд В.* История древней философии. – С. 20.

⁶ *Виндельбанд В.* От Канта до Ницше. – С. 9–10.

⁷ Там само. – С. 11.

го джерела: «З надр свого відлюддя він... доводить, що можна знати світ, не бачачи його – якщо носиш його у собі»¹.

Схожу діалектику індивідуального та загальнолюдського знаходимо також у праці Віндельбанда, присвяченій іншому філософському генію – Платону². На те, що універсалістські концепції останнього розглядатимуться в контексті його особистісної еволюції, вказує вже структура праці: перший розділ змальовує інтегральний портрет Платона як людини, а решта розділів – відображає різні іпостасі цієї неповторної особистості, лише однією з яких (поряд із «учителем», «письменником», «богословом», «соціальним політиком» і «пророком») виявляється «філософ». За Віндельбандом, вирішальну складову філософської освіти Платона слід шукати не так у теоретичній, як, знов-таки, в персональній площині, а точніше – в особистих рисах його вчителя. Як твердить Віндельбанд, «чарівність особистості [Сократа] була дужчою за філософський принцип»³. Окрім того, зрозуміти оригінальні філософські твори Платона можна лише поглянувши на них як на цілісне відображення його унікальної особистості, що втілювала рідкісне сполучення трьох, здавалося б, взаємовиключних прикмет – життєвості, науковості та художності⁴.

Разом із тим, слід зазначити, що представникам баденської школи неокантіанства вдалося уникнути такої поширеної пастки біографізму, як перетворення життя філософа на своєрідний дослідницький фетиш. Наприклад, Г. Ріккерт наголошував, що досягнути індивідуальне життя «вдається лише тоді, коли ми знаємо *цінності*, що надають йому смисл»⁵, і критикував одного зі своїх сучасників, котрий приділяв надмірну увагу індивідуально-життєвим компонентам історії: «Саме тому, – зауважує він, – що Дільтей увесь час любовно занурювався у повнокровність минулого життя, не встановлюючи жодних меж своєму захопленню ним, він ніколи не міг зробитися філософом, що мислить систематично»⁶. Для нас принципово, що баденська програма історичного пізнання передбачала створення *універсальної* науки про цінності в нерозривній єдності із дослідженням *індивідуальних* спе-

¹ Там само. – С. 12.

² *Виндельбанд В.* Платон. – К.: Зовнішторгвидав України, 1993. – 173 с.

³ Там само. – С. 13.

⁴ Див.: Там само – С. 39.

⁵ *Ріккерт Г.* Философия жизни. – С. 21.

⁶ Там само.

цифікацій. «Ми маємо уникати монізму життя, але так само маємо стерігтися схиблення в антижиттєвий монізм», – так лаконічно і точно передав цю настанову Ріккерт ¹. Саме завдяки такому підходу Віндельбанду вдалося уникнути абсолютизації індивідуально-біографічних аспектів, яка веде до втрати загальноісторичної перспективи. Абсолютизація індивідуального шкодить історії філософії не менше, ніж культ універсального. Переконливим свідченням збалансованості дослідницької стратегії Віндельбанда є, зокрема, його відома праця, в якій історію філософії подано виключно як історію проблем ².

Прикметно, що деякі універсалісти розгледіли у цій праці Віндельбанда вияв усвідомлення слабкості індивідуалістичного підходу. Наприклад, відомий російський неокантіанець Борис Яковенко стверджував, що «ця праця уславлює Віндельбанда якнайбільше і робить його справді найкращим істориком філософії. Тут він різко змінює свій звичний метод історичного викладу філософії, який... відводить надто багато місця біографічному матеріалу..., відтак його підручник дає передусім і головним чином “історію проблем та понять”, тобто справді історію філософії, а не історію філософів» ³. На нашу думку, Віндельбанда як історика філософії уславлює зовсім не один підручник, в якому історію філософської думки викладено за допомогою номотетичного підходу, а та обставина, що він спромігся увиразнити багатоманітність історико-філософської науки – її здатність розглядати один і той самий предмет за допомогою двох рівноправних та взаємодоповнювальних підходів, номотетичного та ідіографічного. Саме таких послідовників Канта, як Яковенко, а не Віндельбанд, стосується, на нашу думку, твердження пізнішої епохи: «Посткантіанці оберталися в колі універсальної *енциклопедії* концепту, що пов'язувала... творчість із чистою суб'єктивністю, замість того, щоб зайнятися скромнішою справою – *педагогікою* концепту, яка аналізує умови творчості як чинники моментів, що залишаються одиничними» ⁴. Прорив за межі «енциклопедії концепту» шляхом визнання можливості ідіографічного пізнання,

¹ Ріккерт Г. Философия жизни. – С. 211.

² Див.: Windelband W. Lehrbuch der Geschichte der Philosophie. – Tübingen, Leipzig, J. C. B. Mohr, 1903.

³ Яковенко Б. Вильгельм Виндельбанд // Виндельбанд В. Избранное: Дух и история: Пер. с нем. – М.: Юрист, 1995. – С. 660–661.

⁴ Делез Ж., Гваттари Ф. Что такое философия? / Пер. с франц. С. Н. Зенкина. – М.; СПб.: Институт экспериментальной социологии, Алетея, 1998. – С. 22.

здійснений принаймні деякими неокантіанцями (такими, скажімо, як Віндельбанд), був результатом тривалої боротьби. Як зазначає один із дослідників, «в очах освічених людей початку ХХ ст. Кант став “сучасним мислителем”, коли його філософію було звільнено від слідів колишньої метафізики, передусім від непізнаваної “речі-в-собі”. Як наслідок... світ феноменів, практичних інтересів і дій, світ людського досвіду в усій його різноманітності (включно з реальною, “фактичною” історією) постав справжнім і навіть єдиним предметом дослідження як для науки, так і для філософії»¹. Сприйняття Б. Яковенком ідіографічних експериментів Віндельбанда свідчить про те, що остаточного завершення ця модернізація Канта не набула.

Антиідіографічна настанова виглядає ще природнішою у випадку з основним опонентом Канта – Гегелем, який вважав людську свідомість («суб’єктивний дух») лише проміжною ланкою у саморозвиткові абсолютної ідеї. Однак і в межах започаткованої ним традиції абсолютної монолітності щодо ролі особистості в історико-філософському процесі немає. Наприклад, поширеною є думка, що молодший сучасник Віндельбанда неогегельянець Бенедетто Кроче рішуче обстоював примат універсального духу над індивідуальними відмінностями. Справді, у своїх творах, присвячених постатям митців (Шекспіру, Данте), Кроче дотримувався суто компартменталістської настанови, згідно з якою факти особистих біографій героїв не мають стосунку до їхніх творчих здобутків². Здавалося б, ще природнішим з його боку було б дотримання аналогічної настанови щодо постатей філософів. Адже Гегель особливо наполягав на тому, що історія філософії має концентрувати увагу не на індивідуальному характері своїх героїв, а на тому, що вони створили, тобто на самій філософській думці, максимально абстрагованій від особистості її носія. За Гегелем, в історії філософії індивідуум не може бути «суб’єктом діянь і подій внаслідок особливості свого характеру, генія, своїх *пристрастей* (курсив мій. – В. М.), сили або слабкості свого характеру і взагалі з боку того, завдяки чому він є саме *певним* індивідуумом»³. Проте в одній зі своїх відомих праць Кроче визнав, що «справжня філософія, на відміну від

¹ Зотов А. Ф. Генрих Риккерт и неокантианское движение // Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре. – М.: Республика, 1998. – С. 4.

² Докладніше про це див., напр.: Momigliano A. The Development of Greek Biography. – Р. 3–4.

³ Гегель Г. В. Ф. История философии. Книга первая. – СПб.: Наука, 1993. – С. 69.

змертвілих школярських схем, сповнена *пристрасті* (курсив мій. – В. М.)», відтак слід уважно зіставляти філософські ідеї не тільки з досвідом, специфікою практичного та морального життя відповідної епохи, а й з низкою афектів або практичних потреб їх безпосередніх носіїв. «Перше правило інтерпретації філософської тези, – читаємо у Кроче, – потребує з'ясування, проти кого або чого воно полемічно спрямоване, який тривожний симптом воно пододало, або намагалося подолати». Кроче зауважує, що вирвані з подібного контексту філософські проблеми стають «ланцюгом безглузвих суджень, які суперечать одне одному», і навіть додає, що «саме так їх бачать профани...»¹. Здається, що італійський дослідник Гегеля майже абсолютно зрікся заповітів свого великого попередника, однак, якщо уважніше прислухатися до самого засновника абсолютного ідеалізму, можна помітити, що й він залишав певні «лазівки» для проникнення індивідуального виміру в тканину свого панлогістського викладу історії філософії. Скажімо, окреслюючи принципи власного викладу історії філософії, Гегель зазначив, що буде «повідомляти про обставини життя визначних філософів»². Важливо, що наразі йшлося не про випадковий «зовнішній додаток», а про реалізацію важливої концептуальної вимоги, адже, за Гегелем, «історія філософії має викладати цю науку у зв'язку з образами епохи та *індивідуальностей* (курсив мій. – В. М.), які створили одну з її форм»³.

Обмеженість позиції Б. Яковенка щодо Віндельбанда можна продемонструвати шляхом неупередженого та систематичного огляду всієї спадщини останнього. Що ж до Кроче та певною мірою Гегеля, то вони, як свідчать наведені вище цитати, обмежили масштаби власного номотетизму самотійно. Однак для того, щоб показати обмеженість абсолютизації номотетичного принципу не в рамках певної школи, а в контексті усієї історії філософії як специфічної дисципліни, треба уважніше придивитися до того, чим власне була, є і може бути її основна героїня, тобто філософія. Врахування деяких суттєвих трансформацій, яких зазнав образ філософії впродовж її тривалої історії, може істотно вплинути на хід дискусії між «номотетиками», котрі тяжіють до розгляду історії філософії

¹ Кроче Б. Антология сочинений по философии: История. Экономика. Право. Этика. Поэзия / Пер., сост. и коммент. С. Мальцевой. – СПб.: Пневма, 1999. – С. 22.

² Гегель Г. В. Ф. История философии. Книга первая. – С. 158.

³ Там само. – С. 108.

як історії проблем, та «ідіографістами», для яких великий інтерес становить також й історія імен. На нашу думку, перекіс у бік номотетизму зумовлений насамперед тим, що «сучасні історики філософії... розглядають філософію відповідно до концепції, успадкованої від Середніх віків та Нового часу, як суто теоретичну і абстрактну діяльність»¹. Однак так було далеко не завжди. На думку відомого французького історика філософії П'єра Адо, за часів античності домінував зовсім інший образ філософії: для давніх вона була не тільки і не стільки суто теоретичною активністю, скільки певним способом життя, певною системою духовних вправ, метою (телосом) яких було самоперетворення, вдосконалення людини, досягнення нею щасливого та добродісного життя. Як твердив Сенека, «немає ані філософії без добродісності, ані добродісності без філософії. Остання справді є наукою, але її здобувають за посередництвом самої добродісності»². Пізнавальна настанова («пізнай себе») була лише однією зі складових у процесі реалізації значно ширшого – життєво-практичного – завдання, що полягало, як показав свого часу М. Фуко, у «турботі за себе»³. Основною проблемою філософа античності було з'ясування, що означає *жити* філософією. Для нас це може видатися дивним, але «Марка Аврелія називали "філософом" ще до того, як дізналися, що він автор "Розмислів". Образ життя давав право називати людину "філософом", незалежно від того, є у неї особлива "філософська теорія" чи ні»⁴.

Модерний образ філософії як переважно теоретичної діяльності суттєво позначається на характері її викладання та вивчення і, що особливо важливо, на оцінці тієї ролі, яку має відігравати в цих процесах усвідомлення чинників життєво-біографічного порядку. «Антична філософія пропонує людині мистецтво жити, а сучасна філософія постає, перш за все, як конструкція технічної мови, призначеної для фахівців»⁵. У наш час осердя філософської освіти становить здебільшого абстрактно-теоретичний аналіз текстів,

¹ Адо П. Духовные упражнения и античная философия / Пер. с франц. при участии В. А. Воробьева. – М.; СПб.: Изд-во «Степной ветер», ИД «Коло», 2005. – С. 62.

² Сенека Л.-А. Моральные листы до Луцилия / Пер. з латин. А. Содомора. – К.: Основи, 1995. – С. 356.

³ Як зауважує В. Візгін, поворот дослідницького інтересу М. Фуко «від "археології знання" та "генеалогії влади-знання" до практик "турботи про себе" був пов'язаний... з трагічним особистим досвідом мислителя» (Визгін В. П. На пути к другому: От школы подозрения к философии доверия. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – С. 15).

⁴ Визгін В. П. На пути к другому. – С. 17.

⁵ Адо П. Духовные упражнения и античная философия. – С. 279.

значення якого важко піддавати сумніву. Однак, як справедливо зазначає П. Адо, такий «філологічний спосіб опанування філософії, за умов його безальтернативності, є дещо небезпечним для філософа-початківця, адже може гальмувати його зусилля на шляху істинно філософського розмислу»¹. Абсолютизація текстуального виміру, зосередження на вивченні історії самих лише текстів є власне відчуженням² філософії від її найдавнішого та, як видається, найавтентичнішого образу. Філософські тексти античності, приміром, сприймаються сучасним читачем переважно як джерела інформації щодо певних учень, понять, теорій їх авторів, тоді як насправді майже всі вони щільно пов'язані з певними життєвими ситуаціями. Так, скажімо, «помилка багатьох інтерпретаторів Аристотеля саме й полягала в тому, що вони забули, що його твори були [не систематичним викладом, а] навчальними зошитами... Різні *logoi* Аристотеля відповідають конкретним ситуаціям, що склалися внаслідок тих чи інших навчальних дебатів»³.

Навіть такий жанр античної філософської літератури, як коментування (тобто студіювання власне текстів), на думку Адо, передбачав не стільки вивчення самого тексту, скільки набуття учнем «непорушної впевненості в догматах школи, які мають скеровувати його життя»⁴. Крім того, заняття філософією в античні часи дуже часто стимулювалися прагненням до того стану, який П. Адо називає конверсією (духовне обернення, перетворення). Так, скажімо, на думку цього авторитетного історика, вчення Платона про ідеї не можна розглядати як суто теоретичний винахід: спочатку його автор пережив особисте духовне обернення (від світу тіней до світу ідей), а потім спробував здійснити аналогічну процедуру з цілим містом-державою. Приклад Платона не був поодиноким – після нього пошуки шляхів як до особистої конверсії, так і до реалізації філософських розмислів у громадсько-політичному житті не при-

¹ Адо П. Философия как способ жить: Беседы с Жанни Карлие и Арнольдом Дэвидсоном / Пер. с франц. В. А. Воробьева. – М.; СПб.: Изд-во «Степной ветер», ИД «Коло», 2005. – С. 60.

² До речі, сучасний французький дослідник Ж. Аталі вважає, що одна з найрезонансніших концепцій відчуження (Марксова) виникла саме внаслідок гострого усвідомлення невіддільності тексту від автора: ще в молоді роки у Маркса «увиразнилась риса характеру, яка зберігалася все його життя та мала глибокий вплив на творчість: неможливість вважати рукопис закінченим, дозволити відняти у себе твір. З цього він зробить висновок, що будь-яка праця – відчуження» (Аттали Ж. Карл Маркс: Мировой дух / Пер. с фр. Е. В. Колодочкиной. – М.: Молодая гвардия, 2008. – С. 41).

³ Адо П. Духовные упражнения и античная философия. – С. 59.

⁴ Адо П. Философия как способ жить. – С. 94.

пиняються. Уявлення, згідно з яким заняття філософією можуть мати своїм продовженням активну політичну діяльність, відтворюється у назві одного із філософсько-біографічних творів (на жаль, повністю втраченого) доби еллінізму – «Життя тих, хто перейшов від філософії до тиранічного та деспотичного правління» Герміпа¹. Однак ще більшого розвитку набуває тенденція пов'язувати філософські розмисли з індивідуальним життям. Фактично, в кожній філософській школі доби еллінізму розроблялися особливі духовні практики, що відповідали обраному способу життя.

За влучним висловом П. Адо, античні філософські школи були чимось на кшталт «експериментальних лабораторій» з вивчення життя², а за висловом одного з його однодумців (американця А. Девідсона), «вибір образу життя, екзистенційної настанови увиразнює певним чином специфіку кожної школи»³. Інший сучасний американський дослідник вважає, що кожна елліністична філософська школа мала свій екзистенційний телос⁴. Кініки заперечували умовності суспільного життя; платоніки пропагували екстатичне єднання з космосом, діалогізм, інтелектуалізм, життя за розумом та просвітлену останнім політичну активність⁵; перипатетики вшановували теоретично-споглядальне, дослідницьке життя; епікурейці – утримання від неприродних бажань (слава, багатство) заради збереження душевного спокою; скептики – досягнення стану атараксії через відмову від суджень. Особливо чіткого курсу на духовне перетворення шляхом регламентації повсякденних життєвих практик дотримувалися стоїки, які відкрито заявляли, що для них філософія «полягає не у викладанні абстрактної теорії, тим паче, – в екзегезі текстів, а в мистецтві життя»⁶. Представники цієї школи не тільки стверджували, що «порожніми є розмови філософа, якщо вони не сприяють лікуванню хвороби

¹ Momigliano A. The Development of Greek Biography. – P. 9.

² Адо П. Философия как способ жить. – С. 10.

³ Цит. за: Адо П. Философия как способ жить. – С. 155.

⁴ Conant J. Philosophy and Biography // Klagge J. C., ed. Wittgenstein: Biography and Philosophy. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – P. 21.

⁵ Наприклад, у своєму славетному «Сьомому листі» Платон говорить, що поїхав до Сіракуз задля того, щоб довести, що його вчення може принести практичні результати: «...я, нарешті, схилився до того, що треба [їхати], якщо я тільки хочу бачити здійсненими свої думки... Мені було б дуже соромно перед самим собою, як би виявилось, що я здатний лише на слова...» (Платон. Письма // Платон. Собрание сочинений: В 4 т. / Пер. с древнегреч.; общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса, А. А. Тахо-Годи. – М.: Мысль, 1994. – Т. 4. – С. 479).

⁶ Адо П. Духовные упражнения и античная философия. – С. 23.

душі»¹, а й серйозно розмірковували з приводу того, чи можна сидіти, наклавши ногу на ногу, під час занять філософією. Отже, цілком логічно, що паралельно із заявами про те, що «школа філософа є лікарнею»², стоїк Епиктет виписував своїм учням «рецепти» щодо поведження на бенкетах або, скажімо, під час вистав, а один з його учнів (Марк Аврелій) постійно дбав про реалізацію норм стоїчної моралі у своїх щоденних політичних практиках. Прояв цієї настанови можна знайти й у творчості ще одного стоїка – класика античної біографістики Плутарха. У своїх славетних «Порівняльних життєписах» він намагався продемонструвати, яким чином філософські уявлення того чи того політичного діяча впливали на його вчинки. Важливу роль у розвитку античної власне *філософської* біографістики відіграли тексти стоїка Панеція, в яких опис різних філософських шкіл завжди супроводжувався розглядом біографій їх представників.

У зв'язку із вищезазначеним, варто згадати, що на досить ранніх етапах розвитку античної філософії у різних шкіл, незважаючи на всі їхні розбіжності, виявився спільний ворог – софісти, тобто інтелектуали, перейняті лише вдосконаленням власної філософської мови, але не перетворенням відповідно до цієї мови власного життя. Не слова філософів, вичитані з їхніх творів або почуті від інших, а безпосереднє ознайомлення з їхнім життям вважалося головним джерелом справжньої філософської освіченості: «І все ж кориснішими, ніж книжки, були б для тебе живий голос і товаришування з розумними людьми, – повчав Сенека Луцілія. – Не став би Клеант точною подобою Зенона, якщо б він тільки чув його. Адже він ділив з ним життя, бачив приховане, спостерігав, чи живе Зенон у згоді зі своїми правилами. І Платон, і Аристотель, і весь сонм мудреців, які потім розійшлися в різні сторони, більше почерпнули зі звичок Сократа, ніж з його слів»³.

Саме життя та діяльність першого і головного критика софістів Сократа слід вважати одним із найзначущих моментів, справжньою віхою в історії філософської біографістики. Так, початкові спроби біографічного письма, як припускає відомий фахівець із цієї проблематики, здійснено ще в досократівські часи (у V ст. до н. е.)⁴.

¹ Адо П. Духовные упражнения и античная философия. – С. 271.

² Там само. – С. 344–345.

³ Сенека Л.-А. Моральні листи до Луцілія. – С. 47.

⁴ Momigliano A. The Development of Greek Biography. – P. 12.

Прикметно, що інтерес ранніших біографів майже одразу спрямовується на життя та думки не будь-кого, а на попередників Сократа – мудреців, тобто людей, які прославилися як думками, так і вчинками. Збереглися повідомлення, що у V ст. до н. е. дуже популярним був текст під назвою «Бенкет семи мудреців»¹. На жаль, про переважну більшість античних біографій ми знаємо лише з переказів, а оригінальні біографічні тексти, що дійшли до нас, майже повністю стосуються доби Римської імперії. Однак дуже символічно, що з усіх філософських творів античності, відомих нам у цілісному вигляді, першим за часом створення є саме Ксенофонтіві «Спогади про Сократа». У IV ст. до н. е. паралельно зі зростанням ролі філософії та популярності індивідуальної освіти біографічний жанр в Афінах набуває справжнього розквіту, і великою мірою цей феномен пов'язаний, знов-таки, із фігурою Сократа. Саме його послідовники були, на думку А. Момігліано, «лідерами біографічного експериментування в IV ст. до н. е.»². У контексті нашого дослідження дуже важливим є той факт, що у випадку із Сократом ішлося про філософа, вчення і життя якого були абсолютно нерозривні. Аналізувати його життєвий шлях ми можемо тільки крізь призму його філософування, а сам цей життєвий шлях є класичним прикладом свідомого звільнення від тиску різних зовнішніх («життєвих») причин та підпорядкування особистого життя принципам власної філософії. Саме тому із шести провідних філософських шкіл античності, про які йшлося вище, принаймні чотири (стоїки, скептики, епікурейці та неоплатоніки) обрали образ Сократа як ідеальну модель філософського буття-у-світі: він дав їм зразок філософії як способу життя і саме тому став основним героєм багатьох життєписів.

Однак для того, щоб краще зрозуміти сутність сократичної біографістики, треба звільнитися від деяких сучасних стереотипів: ми схильні вимірювати якість біографії за допомогою категорій «істини» або «хиби», тоді як Платон, Ксенофонт та їхні послідовники такого розмежування не проводили. «Ми не зрозуміємо, чим була біографія у IV ст. [до н. е.], – стверджує Я. Момігліано, – якщо не усвідомимо, що вона мала непевний (ambiguous) статус між фактом та уявою. У випадку з такою людиною, як Платон, та навіть з такою менш масштабною, але аж ніяк не пересічною людиною, як Ксено-

¹ Momigliano A. The Development of Greek Biography. – P. 27.

² Там само. – P. 46.

фонт, ця непевність (*ambiguity*) була результатом свідомого вибору. Сократики експериментували з біографіями, і ці експерименти мали на меті схопити не стільки реалії, скільки певні потенціали життя індивідів. Сократ – головний об’єкт їхньої уваги – був не так реальним, як потенційним Сократом. Він не був померлою людиною, життя якої треба переказати. Він був провідником до ще невідомих територій»¹. Як твердить А. Девідсон, «Філософська біографія [в античності] здебільшого не була наративом, спрямованим на те, щоб дати комусь можливість зрозуміти автора та його вчення; вона не була лише повідомленням про те, що цей автор промовляв і думав. Вона була передусім знаряддям філософської боротьби, оскільки відстояти або відкинути певну філософію можна було шляхом демонстрації способу життя її прихильників»². Відповідно, Платону ніщо не заважало не тільки черпати в сократівському життєвому ідеалі силу та сміливість для реалізації власної життєвої програми³, а й проектувати на фігуру вчителя свої філософські концепції⁴, тобто використовувати біографію Сократа з метою трансляції власного вчення та переконання потенційних adeptів в його перевагах.

Аналогічним чином можна пояснити і той факт, що Аристотель, котрий не писав біографій і був значно реалістичнішим за Платона, дуже поцінував анекдотичні історії із життя інших філософів. Річ у тім, що анекдоти про філософів, так само як і цілісні біографії, використовувалися їхніми авторами та ретрансляторами «здебільшого в якості зброї проти шкіл, з якими вони змагалися»⁵. Саме в колі послідовників Аристотеля сформувалася могутня школа філософської біографістики, представники якої не тільки задовольняли інтерес широкої публіки до життя видатних особистостей та розмаїття людських характерів, а й виконували зазначену вище освітньо-агітаційну функцію. Історично першим представником перипатетичної біографістики був Аристоксен. Він спочатку навчався у школи Піфагора, котрий, за Діодором Сицилійським, визначив філософа як людину, що «прагне до звичаю та образу життя мудрої істоти»⁶. Не виключено, що саме ця настанова, а також культ

¹ Momigliano A. The Development of Greek Biography. – P. 46–47.

² Там само. – P. 30.

³ Див.: Виндельбанд В. Платон. – С. 14.

⁴ Див.: Адо П. Философия как способ жить. – С. 192.

⁵ Там само. – С. 84.

⁶ Визгин В. П. На пути к другому. – С. 17.

особистості вчителя, характерний для піфагорійської школи, зумовили появу значного інтересу до біографії у Аристоксена, а вже через нього – у перипатетичної школи. Для нас принципово, що, досліджуючи біографії своїх старих (Піфагор, Архіт) та нових (Сократ, Платон, Аристотель) вчителів, Аристоксен намагався порівняти їх філософії шляхом зіставлення їхніх стилів життя, активно використовуючи при цьому такий шанований Аристотелем прийом, як переказ анекдотів.

Незважаючи на те, що античні біографи філософів не обмежували коло своїх завдань відтворенням реальних подій їхнього життя, ретельний історико-філологічний аналіз біографічних текстів чимало сприяє розумінню як особистостей, так і вчень зображуваних у них філософів. Однак, хоч як дивно, велике історичне значення (особливо в контексті вивчення феномена філософської освіти) має і те, що наведені самими античними біографами відомості про того чи того філософа мали на меті не стільки описати його життя, скільки оцінити його філософію та *заохотити* інших людей наслідувати її принципи. Оцінки могли коливатися від абсолютного захоплення (в енкаміях або апологіях) до не менш однозначного осуду (в інвективах), однак як у перших, так і у других рішуче змішувалися факти та фантазії, оскільки йшлося не про інформування, а про формування читачів. *Навчання* філософії було нерозривно пов'язане із філософським *вихованням*, і саме в такому сполученні (інформування як підстава для формування) філософська освіта утворювала фундаментальний компонент античної культури. П'єр Адо впевнений, що принципова різниця між філософією, як її розуміють у наші часи, та образом, який вона мала в античності, полягає саме «у цій настанові відносно формування»¹. Таку формуючу освіту, в процесі якої відбувалося як навчання, так і виховання, греки називали *paideia*, натомість для звичайного набуття технічних навичок вживали інший термін – *banausos*. Не випадково, що відомий філолог-класик Вернер Єгер присвятив освіті-як-вихованню в античності свою головну працю («*Paideia*»), а Епиктет, говорячи про людину, котра отримала добру філософську освіту, називав її *perpaideutēnos*, тобто «сформованою» (не тільки «навченою», а й «вихованою»). У сучасному українському слововжитку ця єдність дещо губиться: слово «освіта» нерідко ототожнюється з одним лише навчанням, натомість «виховання» постає окремою процедурою, що має здій-

¹ Адо П. Философия как способ жить. – С. 146.

снюватися поза межами філософсько-освітніх установ. Носіям англійської мови дещо простіше: слово *education*, як і *paideia* у греків, означає і навчання, і виховання, тоді як для навчання у суто технічному смислі (*banausos*) є чіткий еквівалент – *training* (тренування). У межах сучасного «філософського тренінгу» основне значення має інформація, причому – якнайбільше знеособлена, натомість класичний образ філософії нерозривно пов'язаний із формуванням особистості.

Як стверджує сучасний австралійський дослідник Р. Фредмен, розщеплення цілісного (інформативно-формативного) образу філософської освіти відбувається лише наприкінці античної доби. У творі Діогена Лаерція «Про життя, вчення та вислови славетних філософів» (перша половина III ст. н. е.) можна знайти як повчально-формувальні, так і суто інформаційні або, навіть, відверто розважальні елементи, тобто тяжіння як до певного біографічного реалізму, так і до популярного белетризму¹. Маючи на увазі певну «неупередженість» (тобто утримання від оцінкових суджень) Діогена та подібних до нього авторів, відомий шведський дослідник античної біографістики І. Дюрінг називав їх «журналістами античності»². Однак, якщо говорити про античність у цілому, ці тенденції навряд чи можна визнати магістральними. Об'єктивні умови для їх розвитку якщо й існували, то нетривалий час: ідеться майже виключно про авторів, що діяли у III ст. н. е. Однак, як показано у праці американської дослідниці П. Кокс «Біографія за часів пізньої античності: у пошуках святої людини», «неупереджений», тобто суто інформаційний «філософський журналізм» доволі швидко поступається виховально-формувальній тенденції, адже «протягом III та IV ст. [н. е.], коли язичницькі та християнські школи змагалися між

¹ Див.: *Freadman R. Genius and the dutiful life: Ray Monk's Wittgenstein and the biography of the philosopher as sub-genre. (Critical Essay) // Biography. – 2002. – Vol. 25. – № 2. – P. 301–342.* На думку іншого сучасного англomовного дослідника (Е. Кохрейна), Діогена Лаерція (поряд із св. Ієронімом) можна вважати одним із двох головних попередників всієї біографічної традиції доби гуманізму (*Cohrane E. Historians and Historiography in the Italian Renaissance. – Chicago: Chicago University Press, 1981. – P. 393–395.*)

² *Düring I. Aristotle in the Ancient Biographical Tradition. – Göteborg: Elanders Boktryckeri Aktiebolag, 1957. – P. 464.* До представників цієї традиції Дюрінг відносить, окрім Діогена Лаерція, ще низку авторів, зокрема – Герміпа, представника перипатетичної школи та автора першої відомої біографії Аристотеля. Герміп, як і великий Стагірит, цікавився різними анекдотами та плітками, але як справжній представник свого часу (він діяв наприкінці III ст. н. е.) використовував подібні матеріали не так для доказу переваг традиції, симпатичної для нього, як для того, щоб розважати читачів (Див.: *Düring I. Aristotle in the Ancient Biographical Tradition. – P. 464.*)

собою за визнання як головного духовного вартового імперії, біографії набували характеру культових агіографій»¹.

Цілком природно також, що за доби Середньовіччя, коли активна фаза боротьби між язичництвом та християнством уже завершилася, агіографія стала ледь не єдиною можливою формою життєпису. Потреба у біографічних *відмінностях* та у біографіях власне *філософів* майже зникла. Численні та, як правило, однотипні оповіді про святих лише іноді «доповнювалися такими випадковими перлинами, як “Життя Ансельма”, написане у XII ст. Едмером»².

Фактично, перевідкриття життя філософів розпочинається лише з Ренесансу. На думку Я. Буркхардта, повторне відкриття біографії, що сталося в ренесансній Італії, означало також і відкриття власне людини. Всупереч педагогічним традиціям середніх віків (Тома Аквінський вважав приклад найменш значущою формою аргументації), гуманізм проповідував повернення до античної історії, яка, як твердив флорентійський гуманіст Верджеріо, «наводить нам конкретні повчальні приклади, які багато разів подавалися філософією. Один приклад показує, що люди мають робити, інші ж – що люди говорили та робили у минулому, й які практичні уроки ми можемо взяти з цього для сьогодення»³. Іспанський гуманіст Антоніо де Гевара радив своїм читачам ставитися до «мудрого філософа та шляхетного імператора [Марка Аврелія] як до вчителя у юнацтві, як до батька в урядуванні, як до лідера у війні, як до провідника в експедиціях, товариша у праці, як до зразка у чеснотах, вчителя у навчанні, як до орієнтира у власних амбіціях та як до суперника у справах»⁴. «Проби» французького гуманіста Монтеня переповнені описами життєвих висновків, які автор робив упродовж своєї безперервної самоосвіти (самоформування), пригадуючи повсякчас випадки з життя давніх філософів. Адже, на його переконання, *філософи* давнини, «великі в науці, були ще величніші у всіляких справах»⁵. Приклади подібної величі він знаходить переважно не у го-

¹ Cox P. Biography in Late Antiquity: A Quest for the Holy Man. – Berkeley: University of California Press, 1983. – P. xiv.

² The Rhetorics of Life-Writing in Early Modern Europe: Forms of Biography from Cassandra Fedele to Louis XIV / Ed. by T.-F. Mayer, D.-R. Woolf. – Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1995. – P. 11.

³ Цит. за: Hampton T. Writing from history: the rhetoric of exemplarity in Renaissance literature. – Ithaca; London: Cornell University Press, 1990. – P. 15–16.

⁴ Цит. за: Там само. – P. 22.

⁵ Монтень М. Опыты. Книги первая и вторая / Издание подготовили А. С. Бобович, Ф. А. Коган-Бернштейн, Н. Я. Рыкова, А. А. Смирнов. – М.: Наука, 1979. – С. 126.

ловних теоретиків античності (Платона та Аристотеля), а у більш практичних мислителів – Сенеки та, звичайно ж, Сократа. Монтень був упевнений, що найкраще Сократ умів жити¹, а одним з найголовніших життєвих уроків, поданих Монтеню афінським шанувальником мудрості, була «приземленість» останнього, вміння насолоджуватися суто земними радощами, незважаючи ні на що, зокрема й на старіння². За можливість отримувати подібні уроки життєвої мудрості Монтень був особливо вдячний представникам такого жанру, як біографістика: «Ось чому Плутарх, – казав він, – з усіх боків мій улюбленець. Я вже шкодую, що замість одного ми не маємо десятка Діогенів Лаерціїв, чи що він не досить докладний і приступний. Мені не менш цікаво пізнати долю і життя цих великих навчителів світу, ніж розмаїття їх вірувань та марень»³.

Однак період відродження повноцінного інтересу до життєво-практичних аспектів філософування тривав недовго. Незважаючи на те, що історія світової думки подає принаймні два (античність і ренесанс) грандіозні приклади необхідності поєднання філософської освіти та виховання і, відповідно, історії філософських ідей та історій життя їхніх творців і носіїв, з настанням Нового часу розпочинається тривале домінування компартменталістської, номотетичної настанови. Якщо, приміром, один із фундаторів нової філософії Френсіс Бекон стверджував, що історики з однаковим успіхом можуть вивчати не тільки часові проміжки, сповнені певними подіями, а й окремих осіб, життя яких може стати гідним прикладом для наслідування, то його власне біографічне дослідження (присвячене Генріху VII) було затавроване наступними поколіннями істориків як суто моралістичне і далеке від реального фактажу, тобто *ненаукове*⁴. Уявлення про біографію як зразкову модель життя почало руйнуватися вже у період пізнього гуманізму, коли прийшло розуміння, що античні приклади можуть не лише надихати, а й розчаровувати та навіть шокувати своєю непридатністю та неприйнятністю⁵. Отже, досить закономірно, що образ філософії як способу життя, ще виразний у медитаціях Де-

¹ Див., напр.: Монтень М. Опыты. Книга третья / Издание подготовили А. С. Бобович, Ф. А. Коган-Бернштейн, Н. Я. Рыкова, А. А. Смирнов. – М.: Наука, 1979. – С. 28.

² Монтень М. Пробі. Книга третя: Пер. з фр. – К.: Дух і літера, 2007. – С. 356.

³ Див., напр.: Монтень М. Пробі. Книга друга: Пер. з фр. – К.: Дух і літера, 2006. – С. 99.

⁴ Докладніше про це див.: The Rhetorics of Life-Writing in Early Modern Europe. – Р. 1–2.

⁵ Там само. – Р. 3.

карта та на останніх сторінках зовнішньо абсолютно деперсоналізованої «Етики» Спінози (де з'являється образ мудреця), впродовж XVII–XVIII ст. поступово тьмяніє. В епіцентрі інтелектуального життя на передньому плані опиняються такі універсалістські та надособові проекти, як філософія Ляйбніца, або, скажімо, Вольфа. Це позначається передусім на філософській освіті, яка стає здебільшого суто інформаційною, а не формаційною, тобто такою, що дистанціюється як від історій формування мислителів минулого (власне біографій, а не поверхової інформації, викладеної у словнику ¹), так і від виховання на їхніх прикладах тих, хто філософії тільки навчається. На думку Адо, «у вузькій перспективі університетів, оскільки йдеться про підготовку учнів до вивчення шкільної програми, яка дасть їм змогу отримати диплом чиновника та відкрити кар'єру, особистісний та суспільний зв'язок мусить неодмінно зникнути, щоб поступитися місцем викладанню, яке адресується усім, тобто нікому» ².

Одну з причин зазначеного «зсуву» П. Адо вбачає в тому, що із утвердженням християнства, яке взяло практичне життя людини під свою пильну опіку, за філософією залишилася здебільшого одна лише теоретична діяльність ³. Однак своєю повторною «теоретизацією» (що розпочалася після ренесансу) філософія зобов'язана вже не християнству, а стрімкому зростанню нового авторитету – науки. Розрив філософської теорії з філософською практикою відбувся вдруге тому, що «у Нового часу було два витoki – гуманістичний і раціоналістичний. Модерна наука, що народжується у перші декади XVII ст., затьмарює та навіть спотворює хронологічно більш ранній гуманізм Нового часу. Адже виток останнього був зорієнтований на практику гуманістичний скептицизм “Проб” Монтеня, що з'явилися ще 1580 р. ... Саме нерозуміння того факту, що у Нового часу було два вихідні напрями розвитку (гуманістичний та сцієнтичний), спричинило у подальшому відрив теорії від практики, іс-

¹ Такому, скажімо, як «Історичний та критичний словник» П. Бейля (XVII ст.). Саме за часів останнього великої популярності набула традиція представлення біографій у словниковому або енциклопедичному форматі, однак, на думку низки авторитетних сучасних дослідників, цінність цієї традиції з точки зору розвитку власне біографістики була дуже обмеженою: «Оскільки в середині XVII ст., судячи з усього, була втрачена успадкована ще від античності моральна та освітня налаштованість біографії, залишалось дуже небагато напрямів, у яких міг би здійснюватися розвиток» (The Rhetorics of Life-Writing in Early Modern Europe. – P. 14).

² Адо П. Філософія как способ жить. – С. 96.

³ Див.: Адо П. Духовные упражнения и античная философия. – С. 62–63.

тини від смислу або знання від мудрості»¹. Відомий американський філософ та історик науки С. Тулмін впевнений, що «ще треба буде зрозуміти, чому ці дві традиції від самого початку стали розглядатися як конкуруючі, а не як такі, що доповнюють одна одну» і наголошує на тому, що «хоч би якими великими були результати натур-філософських проривів Галілея, Декарта та Ньютона, відмова від Еразма та Рабле, Шекспіра та Монтеня також загрожує певними втратами»². В. Візгін робить ще драматичніше застереження: «...абстрагуючись від цілісного образу філософії як єдності універсально-теоретичної та індивідуально-практичної діяльності, ми перетворюємо її на квазінауку та її позбавляємося»³.

М. Гайдеггер з тривогою говорив про домінування об'єктивістського теоретизму в метафізиці як про «долю» Заходу. Однак його власний антибіографізм, на наш погляд, є прикладом покірливого прийняття цієї «долі». Справді, тривалі успіхи математизованого та деперсоналізованого природознавства виглядають остаточною виразом невблаганної долі, яка не залишає місця для філософії як способу життя, а заодно зводить філософську біографістику до розряду ледь не бульварного читива. Аналогічна ситуація мала місце і в середні віки, коли на зміну античному мудрецю прийшли теологи та схоласти. Тільки тоді практичну функцію у філософії відібрала релігія, у подальшому філософія здебільшого нехтувала нею сама. Складається враження, що в модерному світі філософа-мудреця остаточно замінив філософ-науковець, який прагне створювати універсальні теорії, розглядаючи турботу за життя як винятково приватну справу. Однак, на нашу думку, про остаточною перемогу сцієнтизму говорити ще зарано. Звісно, проходження між Сциллою обскурантизму (середні віки) та Харибдою сцієнтизму (Новий час) загрожує розколоти цілісний образ філософії. Однак насправді індивідуально-практична настанова, яка живила античну мудрість і ренесансний гуманізм, продовжує існувати. Відповідно, навіть за Нового часу біографічно-екзистенційний елемент не зникає з філософії остаточно, а лише зазнає певної маргіналізації.

Уявлення, згідно з яким упродовж останніх століть «лише окремі міцні спалахи екзистенційно-персоналістського духу вказують

¹ Крічлі С. Вступ до континентальної філософії. – С. 67.

² Цит. за: Там само. – С. 68.

³ Візгін В. П. На пути к другому. – С. 650.

на споконвічний образ цілісної філософії»¹, доречне, однак не треба забувати, що йдеться про дуже міцні спалахи. Навіть про таких досить сциєнтично налаштованих мислителів Нового часу, як, наприклад, Декарт, Спіноза, Локк або Г'юм, «можна сказати, що вони та їх послідовники намагаються створити систему, яка відповідає на засадничі питання існування»². Тим більше це стосується багатьох провідних філософів пізніших епох. Скажімо, за А. Бергсоном, космос у своєму бутті дорівнює переживанням живої людини, й її світогляд, як витлумачення сенсу людського існування, переносить центр ваги на життєвий порив». З точки зору Г. Зіммеля, найглибша основа світогляду міститься у житті, а на думку М. Шелера (ще одного впливового мислителя першої половини ХХ ст.), справжнього викладача філософії вирізняє «талант до створення живих творчих синтезів у своїй дослідницькій галузі»³. Молодий Маркс у докторській дисертації, присвяченій нібито абсолютно віддаленій від його життя темі («Відмінність натурфілософії Демокріта від натурфілософії Епікура»), насправді запропонував «основи власної концепції ролі філософа в суспільстві»⁴, а, наприклад, передостаннім проханням, з яким Л. Вітгенштайн звернувся до жінки, котра за ним доглядала, було передати його друзям, що в нього було прекрасне життя⁵.

Ще виразнішим є екзистенційний елемент у філософських пошуках таких видатних постатей, як, скажімо, Паскаль, К'єркегор або Ніцше. Справді, в очах сучасників вони виглядали досить маргінально, однак, як з'ясувалося згодом, для подальшого розвитку філософії означали куди більше, ніж ті, кого Шопенгауер піддавав нищівній критиці у статті «Проти університетської філософії». Про них же Генрі Торо (ще один «філософ-маргінал») говорив, що «у нас нині є професори філософії, а філософів немає»⁶. Проти такої ситуації, коли основна мета освіти (формування особистості) підміняється другорядною (професійним інструктуванням), рішуче

¹ Визгин В. П. На пути к другому. – С. 651.

² Stanley Cavell Interview: Conversations with History. – Institute of International Studies, UC Berkeley, February 7, 2002 // <http://globetrotter.berkeley.edu/people2/Cavell/cavell-con3.html>.

³ Шелер М. Университет и народный университет // Логос. – 2005. – № 6 (51). – С. 88.

⁴ Аттали Ж. Карл Маркс. – С. 52.

⁵ Klagge J.-C. Editor's Preface // Klagge J.-C., ed., Wittgenstein: Biography and Philosophy. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – P. ix–xvii.

⁶ Торо Г.-Д. Уолден, или жизнь в лесу. – М.: Наука, 1979. – С. 9.

виступив Ніцше у циклі лекцій під загальною назвою «Щодо майбутнього наших освітніх закладів»¹. Навіть такий взірець науково-професійної самоідентифікації філософа, як Кант не поважав багатьох своїх колег по професорському цеху за «артистизм розсудку» (штучний відрив філософської теорії від практики). Так, Кант, підпорядкувавши теоретичний розум практичному, спромігся своїм неповторним життям продемонструвати, що «можна бути професором та творити велику філософію»². Однак це не було зрозуміло до нього, коли провідні філософські системи створювалися поза межами освітніх інституцій. Не стало це правилом і після Канта. На думку М. Шелера, схоластична форма викладання філософії, яка домінувала в університетах аж до початку ХХ ст., не мала жодного впливу на загальну духовну освіту. Про останню подбали «геніальні оригінали по той бік університету»³, завдяки яким, як вважає Шелер, і виникла вся сучасна філософія.

Усіх цих «оригіналів» – Спінозу, Паскаля, К'єркегора, Ніцше, Торо, Шопенгауера, Вітгенштайна та багатьох інших справді видатних філософів – зближує те, що Дж. Конан дуже влучно називає «сократичним моментом». Усупереч домінуючим за тих часів уявленням, вони вважали філософію особистою екзистенційною справою. Про принципову індивідуальність філософування можна почути не тільки від давніх (наприклад, Сенека повчав Луцілія: «Соромно... набиратися мудрості з посібника. "Так сказав Зенон". – Гаразд. А ти? – "А це слова Клеанта". – Добре. А твої?.. Доки, врешті, танцюватимеш під чужу дудку? Сам подай якусь настанову...⁴), а й від модерних мислителів: у своїй інавгураційній лекції «Похвала філософії», прочитаній у Колеж де Франс 1953 р., М. Мерло-Понті наголошував на тому, що «філософія пробуджує нас до того проблематичного, що є у світі й у нас, причому таким чином, щоб ми назажди відмовилися шукати вирішення "у записках вчителя"»⁵. Однак є пункт, коли «філософи-оригінали», нехай, як завжди, кожен на свій лад, але все ж таки наслідують приклад свого спільного вчите-

¹ Див.: *Safranski R. Nietzsche: A Philosophical Biography* / Translated by S. Frische. – New York; London: W. W. Norton & Company, 2003. – P. 70.

² Stanley Cavell Interview: Conversations with History. – Institute of International Studies, UC Berkeley, February 7, 2002 // <http://globetrotter.berkeley.edu/people2/Cavell/cavell-con3.html>.

³ Шелер М. Университет и народный университет. – С. 68.

⁴ Сенека Л.-А. Моральні листи до Луцілія. – С. 128.

⁵ Цит. за: Адо П. Философия как способ жить. – С. 73.

ля, котрий «не дбав про те, про що турбується більшість людей... не йшов туди, де не міг принести ніякої користі..., а йшов туди, де... міг зробити кожному... найбільше добро, намагаючись переконати кожного... не турбуватись про свої справи раніше і в більшій мірі, ніж про себе самого...»¹. Слідом за Сократом філософи неодноразово демонстрували цю схильність до переходу від життя за нормами соціуму до життя, унормованого їхньої власною філософією. У решти людства це, зрозуміло, викликало і продовжує викликати серйозні побоювання, а нерідко, навіть, і ворожість. Філософська самотність щодо загальновизнаного життєустрою, звичних поглядів та поведінки (тобто того, що скептики називали *bios*) відчутно зачіпає не-філософів. Відтак цілком природно, що, скажімо, у комічних та сатиричних авторів античної доби філософи, як правило, «постають дивними, якщо не небезпечними персонажами»². Самим лише висміюванням справа не вичерпується: суд над Сократом продемонстрував, яких трагічних форм може набувати конфлікт між унікальною інтелектуально-біографічною лінією філософа та «біосом» соціуму, який його оточує. І все ж таки, філософи продовжують (більш або менш відверто та наполегливо) наслідувати цей небезпечний зразок, приміром, саме прийняття такої життєвої стратегії давало К'єркегору надію на те, що на його могилі напишуть «Той, єдиний».

Однак в історії філософії можна знайти багато прикладів, коли ця фундаментальна самотність філософа приховується. «Усе глибоке любить маску»³, – твердив Ніцше із знанням справи. Говорячи, що «не один я пишу задля того, щоб не відкривати власного обличчя», Фуко зізнавався в тому, наскільки небезпечним – як для себе самого, так і для собі подібних – він вважає припинення маскування: «Не запитуйте мене, чим я є, і не просіть мене залишитися таким же: залиште це нашим чиновникам і нашій поліції»⁴. Ще задовго до Ніцше і Фуко, Сократ, «сам перебуваючи під маскою... став *prosopon* – маскою – для особистостей, які мали потребу схо-

¹ Платон. Аполлогія Сократа // Платон. Діалоги: Пер. з давньогр. – К.: Основи, 1995. – С. 36.

² Адо П. Духовные упражнения и античная философия. – С. 242.

³ Ницше Ф. По ту сторону добра и зла. Прелюдия к философии будущего // Ницше Ф. Сочинения: В 2 т. / Пер. с нем.; сост., ред. и авт. примеч. К. А. Свасьян. – М.: Мысль, 1990. – Т. 2. – С. 272.

⁴ Фуко М. Археология знания / Пер. с фр. С. Митина, Д. Стасова; общ. ред. Б. Левченко. – К.: Ника-Центр, 1996. – С. 20.

ватися за ним»¹. Платон і численні сократики доби античності, або, скажімо, К'єркегор – ось далеко не повний перелік мислителів, які приховували свою індивідуальність за допомогою образу, створеного Сократом. Однак функцію маски довелося виконати і ще кільком мислителям із нестандартною біографією. В історії культури можна знайти цілу низку масштабних культурних рухів, що об'єднували індивідів, зорієнтованих на життєво-інтелектуальні моделі, які асоціювалися із тим чи тим філософом. Наприклад, Ніцше став маскою для тисяч, якщо не мільйонів ніцшеанців. Наслідкування вчення та життя таких «володарів умів», як, скажімо, Епікур, Вольтер, Толстой, трансформувалося у такі моделі життя, як епікурейство, вольтер'янство та толстовство. Той факт, що подібні рухи жили не тільки думками зазначених мислителів, а й їхніми біографіями, відображено, наприклад, у статті «Вольтер'янство», вміщеній у «Словнику сучасної російської мови», де йдеться, по-перше, про «вольтер'янство» як «світогляд, ґрунтований на філософських поглядах Вольтера», а, по-друге, про «вольтер'янця» як «вільнодумну людину»². Важливо зазначити також, що майже всі без винятку рухи такого штибу беруть за взірць досить штучний, далекий від реальності образ. Наприклад, дослідники історії вольтер'янства в Росії підкреслюють, що йдеться про «світовідчуття та форму суспільної поведінки, що надихалися не стільки творчістю Вольтера та його діяльністю, скільки тим його образом, який склався в Росії на межі XVIII та XIX ст.»³. Особливо далекими від реальності виявилися рецепції образу Ніцше, що створювалися всупереч його власним попередженням про те, що «будь-яка філософія є філософією авансцени», за якою приховується дещо інше⁴. Деякі наслідки буквального прочитання текстів Ніцше виявилися настільки небезпечними, що треба всерйоз говорити про те, що філософська освіта ніяк не може обмежуватися численними масками Ніцше, які з'являються на авансцені його творів, а й мусить шукати приховану за ними особистість.

У будь-якому випадку факт, що таким оригіналам, як Сократ, Платон, К'єркегор, Ніцше або Фуко, знадобилося «маскуватися»,

¹ Адо П. Духовные упражнения и античная философия. – С. 92.

² Вожди умов и моды. Чужое имя как наследуемая модель жизни. – СПб.: Наука, 2003. – С. 7.

³ Там само. – С. 7.

⁴ Ницше Ф. По ту сторону добра и зла. Прелюдия к философии будущего. – С. 400.

вказує на те, що одного лише перетворення на відлюдника, який, подібно Г. Торо, усамітнюється в лісі, зовсім недостатньо для народження унікальної філософської індивідуальності. *Парадокс біографії філософа* полягає в тому, що своїм суто індивідуальним шляхом він крокує до всезагального. Усамітнення філософа є принциповим кроком у напрямку до універсальності. У його біографії ідіографічне йде назустріч номотетичному. На тлі всіх своїх індивідуально-біографічних особливостей філософ прагне сягнути загальнозначущого. Характерно, наприклад, що Г. Ріккерт, упевнений у тому, що «філософія не повинна мислити лише мислення і в якості логіцизму ставати ворожою щодо повноти життя»¹, тим не менш закінчив свою книжку про філософію життя зауваженням, що хотів говорити «лише про поширені думки, а не про особистості окремих мислителів»².

Отже, слід постійно враховувати, що філософія не тільки глибоко пов'язана з біографією, а й повсякчас намагається бути від неї автономною. Звісно, всі ідеї певним чином вкорінені у історичному, соціальному та біографічному контексті, однак філософського статусу набувають лише ті з них, які «виявляються настільки могутніми, що трансцендують за межі свого часу та місця»³. Заповітна мрія філософів майже усіх часів – побачити світ *sub specie aeternitatis* (з точки зору вічності), а отже, їхня робота «втрачає свій сенс, якщо виявляється неможливим з хаосу переживань теоретично випрацювати космос»⁴. Наслідуючи Сократа та Платона, філософи різних часів присвячують своє *життя* оволодінню «мистецтвом *помирати*», яке полягає «в тому, щоб перейти від бачення речей, в якому беруть гору індивідуальні пристрасті, до уявлення світу, яке керується універсальністю та об'єктивністю думки»⁵.

У цьому контексті цілком правдоподібним виглядає, наприклад, повідомлення Порфирія, згідно з яким його вчитель і послідовник Платона Плотін завжди відчував сором від того, що жив у тілесному вигляді, а також уникав розповідати про своє походження, ніколи не святкував та нікому не називав дня свого народження, хоча від-

¹ Ріккерт Г. Философия жизни. – С. 222.

² Там само. – С. 238.

³ Gutek G.-L. Cultural foundations of education: a biographical introduction. – New York: Macmillan; Toronto: Collier Macmillan, 1991. – P. 6.

⁴ Ріккерт Г. Философия жизни. – С. 212.

⁵ Адо П. Духовные упражнения и античная философия. – С. 45.

значав дні народження Сократа та Платона¹. Крім того, Плотін любив розповідати про свого безпосереднього вчителя (Амонія), зокрема, про величезну радість від першої зустрічі з ним.

Разом із тим видається, що настанова філософа на універсальність і знеособленість не є тотальною. Біографові *філософа*, на відміну від інших біографів, слід брати до уваги, що, плекаючи свою індивідуальність, філософ одночасно маскує її, але прагнучи аподейктичності, робить це надзвичайно індивідуальним чином. Саме наполегливе відхилення від звичних форм індивідуальності заради справжньої універсальності (а не звичайної банальності) робить життя філософа справді унікальним і неповторним.

Нехтування індивідуальними рисами філософа у процесі вивчення його ідей не дає нам змоги побачити вкрай важливі складові, приховані за «маскою універсальності», однак неврахування істотності цього маскуванню веде до не менш контпродуктивної речі – біографічного редукціонізму, двома найбільш поширеними формами якого є зведення людського виміру в історії філософії до суто внутрішніх (психологічних) або до суто зовнішніх (соціальних) чинників. Знання соціально-історичного контексту, в якому народжувалася та чи та філософська система, є одним з найважливіших аспектів її автентичного розуміння, однак, як цілком доречно зазначає відомий американський соціолог знання Р. Мертон, «це, звісно, не означає, що знання соціального й історичного витоку ідей є достатнім»². Від надмірного психологізму нас застерігає прихильник розуміння філософії як духовної справи (П. Адо): «Якщо Лукрецій, як зразковий епікуреєць, намагався позбавити людей занепокоєння, то це не означає, що він сам був занепокоєним»³. Отже, тільки врахування балансу зазначених чинників у біографії філософа створює гідну альтернативу історико-філософському компартменталізму. Однак у процесі дослідження та викладання історії філософії ця фундаментальна вимога нерідко ігнорується.

Так, на соціальний редукціонізм неабияк страждала марксистсько-ленінська історіографія філософії. Особливо показово, що

¹ *Порфирий. Жизнь Плотина // Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов /* Ред. тома и авт. вступ. ст. А. Ф. Лосев; Перевод М. А. Гаспарова. – 2-е изд. – М.: Мысль, 1986. – С. 428.

² *Козер Л.-А. Мастера социологической мысли. Идеи в историческом и социальном контексте /* Пер. с англ. Т. И. Шумиловой; под ред. д. ф. н., проф. И. Б. Орловой. – М.: Норма, 2006. – С. XI.

³ *Адо П. Философия как способ жить. – С. 109.*

абсолютизація чинників соціально-політичного ґатунку вкрай негативно позначилася на вивченні біографій самих класиків марксизму-ленінізму. Епігони К. Маркса задля реалізації своїх соціально-політичних цілей усіляко намагалися зробити з нього «суто пролетарського» філософа, для чого їм довелося «ретельно переписати його біографію, а потім піддати чистці його творчість, аби вилучити звідти все, що не піддається карикатурному спрощенню»¹. Такі «правовірні» марксистки, як П. Лафарг, Ф. Енгельс або, скажімо, В. Ленін розповідали про життя Маркса «майже як про життя Месії»². Їхні політичні опоненти були зацікавлені в пропаганді абсолютно протилежної (не менш заангажованої) точки зору. Заради реалізації власних соціально-політичних цілей «буржуазні» біографи автора «Капіталу» не хestували найбрутальнішими психологічними редукціями. Впродовж значної частини ХХ ст., «коли на Сході диктатори переробляли Маркса, щоб узаконити свої прихми, на Заході вигадували його біографію, щоб... дискредитувати його ідеї. З нього почергово робили страшенного егоїста, нестерпно дріб'язкового, неймовірно ледащого, жахливо суворого зі своїми дітьми, зашкарублого міщанина; йому докоряли за безбожжя і, навпаки, – за таємну віру. Дехто навіть називав його поплічником диявола... підтвердження тому знаходили в його бороді, його творах і в трагічній загибелі його дітей (трое померли у злиднях і двоє покінчили із собою)»³.

Не менш брутальних форм може набути і психопатологічний редукціонізм. Наприклад, психоаналітик К.-Г. Юнг, якого більшість представників психологічного та психіатричного цеху зовсім не безпідставно вважають надто філософічним, сам час до часу дозволяв собі ставати щодо філософії у позицію лікаря, який бачить її наскрізь. Висловлюючи в одному зі своїх листів негативне ставлення до «неможливої мови», якою написані твори Гайдеггера, Юнг «діагностував» їх як «інтелектуальне збочення», а також висловив сподівання на те, що свого часу з'явиться дослідження історії філософії, в якому «неодмінно буде розділ про “психопатологію філософів”»⁴. Дуже виразний приклад психо-біопатологічного редукціонізму наводить П. Адо. Два французькі лікарі здійснили

¹ *Аттали Ж.* Карл Маркс. – С. 336.

² Там само. – С. 394.

³ Там само. – С. 394.

⁴ Цит. за: *Лейбін В. М.* Фрейд, психоанализ и современная западная философия. – М.: Политиздат, 1990. – С. 236–237.

спробу піддати медичному оглядові «випадок Марка Аврелія». Досить вільно скориставшись наявними свідченнями, вони дійшли висновку, що їхній «пацієнт» страждав на виразку шлунку, внаслідок чього був зацикленою на собі, занепокоєною та спантеличеною людиною¹. Насправді ж, як показує Адо, «песимістичні формули Марка Аврелія є зовсім не виразом особистих поглядів пересиченого імператора, але духовними вправами, що практикувалися відповідно до строгої методики»². Його «Розмисли» не дають підстав для «діагнозів», натомість свідчать про те, що їхній автор – імператор, який практикував стоїцизм та був свідомим послідовником раба Епіктета. Отже, як виявляється, редукціонізм (виразка, занепокоєння, спантеличення) цілком можна відкинути, а біографізм залишити (стоїк, імператор та одночасно послідовник раба). Річ у тім, що подібність слів «біографія» та «біологія» є радше зовнішньою. Насправді, біографія охоплює життя як ціле, натомість біологія – лише певні його аспекти (шлунок, мозок або, скажімо, лібідо). Надання надмірного значення останнім є принциповою вадою усіх біологізаторських інтерпретацій біографічного матеріалу. Природно, що подібної помилки найчастіше припускаються представники дисциплін, так чи інакше пов'язаних із біологією, – лікарі, психоаналітики.

Однак такого штибу редукціонізм можна побачити і поза межами терапевтичних кіл, більше того – власне серед філософів. Провідником психо- та біопатологічної настанови щодо історії філософії був не хто інший, як Ніцше. Наприклад, у «Веселій науці» він рекомендує розглядати «відважні самодурства метафізики, особливо її відповіді на питання щодо цінності буття, як *симптоми* (курсив мій. – В. М.) певних тілесних станів» і висловлює сподівання на появу «філософського лікаря», який матиме мужність показати, що «у будь-якому філософуванні йшлося досі зовсім не про "істини", а про щось інше, скажімо про здоров'я, майбутнє, ріст, силу, життя»³. У праці «По той бік добра та зла» Ніцше таврує філософів за те, що вони видають власні забобони за універсальні істини і не мають мужності зізнатися собі в тому, що насправді займаються «само-сповіддю»; вони відчайдушно намага-

¹ Адо П. Духовные упражнения и античная философия. – С. 132.

² Там само. – С. 134.

³ Ницше Ф. Веселая наука (la gaya scienza) // Ницше Ф. Сочинения: В 2 т. / Пер. с нем.; сост., ред. и авт. примеч. К. А. Свасьян. – М.: Мысль, 1990. – Т. 1. – С. 494–495.

ються довести, що їхні концепції є результатом логічно-послідовних умовиводів, тоді як насправді «вони, за допомогою підтасованих засад, захищають якесь упереджене положення... абстраговане та профільтроване сердечне бажання (курсив мій. – В. М.)»¹. Навіть така зовні максимально загальна філософська система, як спінозизм, є, на думку Ніцше, віддзеркаленням страхів і слабкостей її автора, «маскарадом хворого відлюдника». Здійснивши грандіозний «фокус-покус із математичною формою», Спіноза «закував, ніби в броню, та замаскував (курсив мій. – В. М.)» не філософію як таку, а «любов до своєї мудрості»². За Ніцше, будь-яка філософія «завжди створює світ за своїм образом і подобою, вона не може інакше; філософія сама є цей тиранічний інстинкт, духовна воля до влади...»³. Приклад зведення ідей філософа до такої важливої, але далеко не єдиної складової його життя, як психологія, можна знайти й у тих біографів Маркса, котрі спрощують історію народження одного з центральних концептів марксистського вчення у такий спосіб: «Перебуваючи у стані відчаю... вбитий горем після смерті Едгара [улюбленого сина. – В. М.], Карл розробив свою теорію додаткової вартості»⁴. Менш прямолінійний варіант редукціонізму такого штибу знаходимо й у відомого вітчизняного історика філософії початку ХХ ст. Генріха Якубаніса, впевненого в тому, що розкриття «психологічної загадки» героя історико-філософського дослідження є цілком здійсненою справою і має передувати аналізу його вчення⁵. Спираючись на такий психологічний оптимізм, Якубаніс заперечує відомому німецькому дослідникові античної філософії Е. Целеру, який убачав головну причину трагічної долі грецького філософа Емпедокла у його вченні. На думку ж Якубаніса, «не тому Емпедокл страждав душею, що в нього склався безвідрадный світогляд, а саме навпаки – тому в нього і склався такий світогляд, що він... не знаходив задоволення в навколишній дійсності»⁶.

До цілої низки редукцій (цього разу – щодо біографії Плотіна) вдався Лев Шестов у своїй гостро полемічній книжці «На важелях

¹ Ніцше Ф. По ту сторону добра и зла. – С. 244.

² Там само. – С. 244.

³ Там само. – С. 246–247.

⁴ Аттали Ж. Карл Маркс. – С. 176.

⁵ Див.: Якубаніс Г. Емпедокл: философ, врач и чародей. Данные для его понимания и оценки. Гельдерлин Ф. Смерть Эмпедокла: Драма. – К.: СИНТО, 1994. – С. 26.

⁶ Там само. – С. 66.

Йова». Відомий критик наукового пізнання стверджує, що урахування у процесі аналізу творчої генези мислителя різноманітних позапсихологічних чинників (таких, скажімо, як ідейні впливи інших філософів, зокрема – шляхом читання їх творів) мало б сенс «тільки в тому разі, коли історія філософії ставила собі за мету вивчати творіння нездарних і посередніх філософів». Що ж стосується таких філософських велетнів, як Плотін, то тут розгляд ідейних впливів Шестов вважає абсолютно неприпустимим. На його думку, ідеї Плотіна «виросли безпосередньо з його власних душевних переживань, з того, що він своїми очима бачив, своїми вухами чув»¹. Обмеживши витoki формування поглядів Плотіна його індивідуальним психологічним досвідом, Шестов відмовляється також і від розгляду того, які наслідки мали ці погляди у плані практичного життя філософа та його комунікації з оточенням. Шестов наголошує на абсолютній марності спроби Порфи́рія розповісти наступним поколінням про те, наскільки доброчесним був його вчитель у своєму практичному житті. Російський мислитель не ставить під сумнів правдивість біографічних даних, наведених Порфи́рієм, його хвилює лише те, що всі, хто знав великого неоплатоніка, «як і його наївний біограф, гадали, що ці практичні чесноти Плотіна безпосередньо пов'язані з його філософією», ба більше того – «тому саме й цінували так його філософію, що вона, як кажуть, виправдовувалася життям філософа». Оскільки згодом те саме повторилося й зі Спінозою, на думку Шестова, йдеться про закономірність, причому, з його точки зору, досить сумну. Виходячи з припущення, що в Римі за часів Плотіна та в Голландії за життя Спінози було ще чимало доброчесних людей, хоча й не філософів, він ставить під сумнів саму ідею встановлення хоч якогось зв'язку між ідеями філософа та його життям-у-світі: «Може, краще було б, якщо б нам менше розповідали про чесноти Плотіна і Спінози. Чесноти їхні пішли разом із ними в могилу – а залишилися їхні твори, які треба розшифрувати і які не стають менш загадковими завдяки відомостям, що повідомляють їхні біографи»². Може скластися враження, що цього разу Шестов обстоює вже не радикальний психологізм, а суто текстуальний аналіз, тобто виявляється прихильником досить солідного, хоча й обмеженого, «філоло-

¹ Шестов Л. И. На весах Иова // Шестов Л. И. Сочинения: В 2 т. / Сост. А. В. Ахутин. – М.: Наука, 1993. – Т. 2. – С. 331.

² Там само. – С. 331.

гічного» підходу до історії філософії, однак і це не так. Виявляється, що Порфирій усе ж таки повідомляє один біографічний факт, який, на думку Шестова, робить твори Плотіна менш загадовими. На відміну від Порфирія, який говорить про це лише побіжно, Шестов надає величезного значення тому, що Плотін ніколи не перечитував написаного. З цього Шестов робить висновок (як нам здається, цілком у дусі «апофеозу безпідставності»), що великий філософ не переймався щодо єдності та послідовності ним написаного, отже, і його читачам «не треба шукати у нього єдності думки. Не треба шукати й переконливості, доказовості. Треба сказати собі, що всі “докази”, які наводяться в його писаннях, є тільки неминуча данина шкільній традиції»¹. У контексті філософського ірраціоналізму, прихильником якого був Лев Шестов, фраза «вивчати Плотіна – означає убивати його»², можливо, має певний сенс, однак доки існує освіта, яка, принаймні іноді, перетинається зі «школою», без вивчення не обійтися. Отже, підхід до розуміння Плотіна, що ґрунтується виключно на його «внутрішніх переживаннях» або лише на тому факті, що він не перечитував написаного, видається нам не дуже перспективним.

Досить вдалий приклад можливості уникнути зазначених пасток біографістики навів свого часу відомий американський соціолог Л. Козер. У своїй праці, присвяченій майстрам соціологічної думки XIX–XX ст. (з яких принаймні трьох – К. Маркса, М. Вебера і К. Мангайма – цілковито можна розглядати і як видатних *філософів*), він спробував розглянути розвиток їхніх ідей з урахуванням цілої низки соціальних і психологічних чинників, як-от: особистісні риси, індивідуальні уподобання та переконання, соціальний статус і специфічні референтні групи мислителів, соціально-політична атмосфера, в якій їм довелося працювати, тощо. З точки зору нашого дослідження важливо звернути увагу, що у передмові до праці Козера відомий соціолог науки Р. Мертон спеціально підкреслив факт «величезного інтересу до книжки з боку кількох поколінь студентів» і відніс її до «небагатьох навчальних посібників, що витримали перевірку часом»³. Однією з умов такого успіху виявився той факт, що, доповнюючи виклад теорій своїх героїв реконструкцією їхньої індивідуальної еволюції у соціально-психологічному контексті,

¹ Там само. – С. 331.

² Там само. – С. 331.

³ Козер Л.-А. Мастера социологической мысли. – С. XII–XIII.

Л. Козер не принижував самотність їхніх учень. Як слушно зазначає редактор російського видання названої праці, «все це дає читачеві уявлення про “видатного творця” як про живу людину, котра думає, відчуває, страждає»¹, а його ідеї перестають здаватися такими, що «були народжені розумом, позбавленим тілесної оболонки, незалежно від будь-яких впливів, стимулів, перешкод та спонук, обумовлених часом, місцем, історією, суспільством і культурою»². Важливою перевагою підходу, запропонованого Козером, є також розгляд не тільки того, як життя мислителя позначалося *на його вченні*, а й того, як вплинуло це вчення *на життя* – як його автора, так і суспільства в цілому. Наприклад, виходячи з того, що творчу спадщину Вебера неможливо зрозуміти «без розгляду тих внутрішніх суперечностей, які накладали відбиток на його інтелектуальну продукцію», Козер зазначає, що «захоплення темою влади..., одночасний інтерес до проблеми раціональності та етики відповідальності; внутрішнє тяжіння до аскетизму та часткова ідентифікація з героїчним образом життя харизматичних лідерів – усі ці й багато інших тем, що дістали відображення в його творах, мають своїм витокom його біографію». На тематиці досліджень Вебера, за Козером, суттєво позначилися такі вирішальні компоненти його біографії, як душевні страждання від надзвичайно заплутаних сімейних стосунків і постійне бажання вирватися із нестерпної для нього соціально-політичної атмосфери кайзерівської Німеччини³. З іншого боку, варто утримуватися від надмірного зосередження на різноманітних деталях душевного стану Вебера, оскільки, як підкреслює Козер, така фіксація може призвести до втрати перспективи, з якої тільки й можна оцінити справжню історичну та інтелектуальну значущість ідей німецького мислителя.

До важливих міркувань щодо подолання як компартменталізму, так і редукціонізму підштовхують ідеї іншого героя праці Козера – ще одного відомого соціолога знання К. Мангайма. Він також виступав проти розгляду інтелектуальних систем як абсолютно автономних утворень. Запропонувавши розгляд теоретичних конструкцій не тільки «зсередини», а й «ззовні», він дійшов висновку про «екзистенційну («позатеоретичну») зумовленість знання». Ман-

¹ Козер Л.-А. Мастера социологической мысли. – С. XII.

² Там само. – С. XIII.

³ Там само. – С. 94–95.

гайм твердив, що: «а) постановку [інтелектуальної] проблеми робить можливим тільки життєвий досвід, який передує її формулюванню; б) при виборі з багатьох відомостей присутній вольовий акт суб'єкта, що пізнає; с) на характер дослідження проблеми значно впливають життєві сили»¹. Визнаючи «реляційність» і «партикулярність» мислення та знання, Мангайм не тільки підтверджує до-речність розгляду філософських вчень у кореляції із життєвим досвідом їхніх творців, а й пояснює традиційне утруднення, що постає перед авторами «великих історико-філософських наративів», а саме – факт наявності в історії філософської думки великої кількості різноманітних (зокрема й антагоністичних) позицій, які принципово не зводяться до якогось «єдино істинного» вчення, а, навпаки, постійно примножуються. З іншого боку, констатація реляційності та партикулярності знання не веде до висновку про його абсолютну суб'єктивність. Мангайм вважає, що розгляд індивідуальної інтелектуальної діяльності має здійснюватися в контексті групового досвіду, тобто пропонує розширити історію ідей за допомогою аналізу груп, в яких ці ідеї визрівали. На думку Мангайма, індивіди «сприймають предмети навколишнього світу не на абстрактному рівні споглядального розуму і не тільки в якості окремих індивідів. Навпаки, вони діють спільно – одне з одним та одне проти одного – в різних за своєю організацією групах та... мислять одне з одним та одне проти одного»². Отже, в якості соціальних (за термінологією Мангайма – «екзистенційних») детермінант ідей, замість характерних для ортодоксального марксизму «випадкових інтуїцій і грубих узагальнень (тут – буржуазне мислення, там – пролетарське та ін.)»³, з'являється ціла низка інших позатеоретичних чинників – статусні або професійні групи та конкуренція в середині них, відмінності у поколіннях тощо.

Розширення індивідуальної інтелектуальної біографії за допомогою подібних вимірів дає змогу, на нашу думку, уникнути таких традиційних для психоаналітичного, белетристичного або журналістського біографізму вад, як надмірний психологізм і дрібна деталізація. Біографія, аби вона не перетворилася на белетристику або журналістику, має чи не насамперед враховувати досвід своєї

¹ Мангейм К. Идеология и утопия // Мангейм К. Диагноз нашего времени: Пер. с нем. и англ. – М.: Юрист, 1994. – С. 223.

² Там само. – С. 9.

³ Там само. – С. 257.

найближчої «дисциплінарної родички» – *прозопографії*. Водночас, розглянута вище парадоксальність біографії філософа не дає змоги вдаватися до повного розчинення індивідуального у груповому, а унікального життєтворчого шляху окремого філософа – у прозопографії традиції або школи, до якої він належав. Останнє було би такою ж односторонністю, як і популярне в біографістиці ХІХ ст. «поклоніння героям», яке супроводжувалося нехтуванням ролі «мас» і соціально-історичних закономірностей. Дистанціюючись від поглядів одного з основних поширювачів цього умонастрою (британського мислителя Т. Карлайла), Мангайм твердив, що «немає більшої помилки, ніж спроба ототожнити протилежність між індивідуалістською та соціологічною точкою зору з протилежністю між концепцією “великих людей” та концепцією “мас”». У концепції Мангайма індивідуальне не протиставляється масовому, а розглядається у зв'язку з останнім. Говорячи про необхідність «інтерпретувати індивідуальну діяльність в усіх сферах життя у зв'язку із груповим досвідом»¹, Мангайм долає як надмірний індивідуалізм Карлайла, так і не менш безперспективний колективізм його опонентів (таких, скажімо, як позитивісти або марксистки).

Однією з найбільш спірних ідей Мангайма є, на нашу думку, його припущення про існування особливої групи – так званих «інтелектуалів, що вільно ширяють у повітрі», які є абсолютно безсторонніми, здатними повністю вийти з-під влади будь-якої екзистенційної зумовленості та відігравати роль носіїв абсолютно неупереджених думок. Індивідуальний біографічний аналіз є одним з найкращих еліксирів від такої міфологічної прозопографії. Наприклад, той факт, що погляди самого Мангайма були до певної міри «зумовлені екзистенційно», засвідчує його власна інтелектуальна біографія. У 1933 р. він змушений був емігрувати з Німеччини до Англії, де його світогляд зазнав радикальної трансформації. Як переконливо показує Козер, «зміна, що мала місце у поглядах Мангайма, справді була настільки глибокою і рішучою, що можна говорити про різкий розрив між “німецьким” та “англійським” Мангаймом»². Окрім того, теза про «інтелектуалів» дуже сильно перегукується зі ще одним епізодом його біографії: «У дуже молодому віці Карл Мангайм став активним членом невеличкої, але надзвичайно чітко ідентифі-

¹ Манхейм К. Идеология и утопия. – С. 261.

² Козер Л.-А. Мастера социологической мысли. – С. 345.

кованої групи будапештських інтелектуалів. Більша частина цих людей були, як і він, євреями..., які не відчували сильної причетності до якогось прошарку або класу свого суспільства. Вони усвідомлювали свою ізольованість і з почуттям скривдженості або ж гордості сприймали свою маргінальність»¹.

Однак концепт «інтелектуалів, що вільно ширяють у повітрі», якщо його не сприймати надто буквально, може чимало прислужитися філософській біографістиці, налаштовуючи на пошуки гідної противаги різноманітним редукціоністським інтерпретаціям. Усі типи редукції (психологічні, біологічні, патологічні, соціальні, владні та будь-які інші) походять від тих чи тих версій філософії підозри (тобто марксизму, ніцшеанства та психоаналізу), творці яких, як зазначає В. Візгін, самі легко можуть опинитися під «генеалогічною підозрою»². Адже всі вони, кожен по-своєму, були маргіналами, аутсайдерами, а їхні філософські погляди можна розглядати як наслідок певних особистих травм. «Якщо колись і існувала людина, яка настільки повно відповідала поняттю маргінальності, то це був Маркс», – наголошує Л. Козер³, однак він навряд чи заперечував би проти застосування цієї формули й щодо до Ніцше або Фройда. Головна проблема всіх редукціоністських інтерпретацій, породжених підозрою, полягає в тому, що вони, «за всієї їх відносної наукової продуктивності, не здатні показати можливу причетність людини до вищих позитивних смислів та затвердити їх незвідність до нижчих зрізів реальності»⁴.

З іншого боку, у пошуках гідної противаги цьому принизливому для філософії підходу навряд чи варто повертатися до надмірної ідеалізації, якою здебільшого грішили античні біографи. Висновок П. Адо, що за сучасних умов відродити античний ідеал філософії як духовної вправи в повному обсязі вже неможливо⁵, зовсім не є вироком для філософської біографістики. У цьому контексті, на наш погляд, дуже продуктивною є ідея В. Візгіна про те, що для розуміння справжнього смислу філософії підозра та її звичайна протилежність – надія – мають поступитися місцем іншій настанові, яку він називає «настановою довіри»⁶. Замість біографістики,

¹ Там само. – С. 337.

² *Визгин В. П.* На пути к другому. – С. 636.

³ *Козер Л.-А.* Мастера социологической мысли. – С. 53.

⁴ *Визгин В. П.* На пути к другому. – С. 10.

⁵ *Адо П.* Философия как способ жить. – С. 96.

⁶ *Визгин В. П.* На пути к другому. – С. 10.

що живиться надією на досягнення ідеалу і зорієнтована здебільшого на пропагандистське піднесення героя, та біографістики, що пронизана підозрою до того ж героя і веде здебільшого до приниження його власне філософських надбань, сучасність, на наш погляд, потребує біографістики довіри. Остання дає змогу бачити у житті філософа як високе, так і нище, як теоретичне, так і практичне, як універсальне, так і індивідуальне. Біографістика довіри прагне розглядати «“емпіризм особистості” як істотний чинник тематизованого, технічно озброєного філософського дискурсу», однак при цьому не стверджує, «що існує пряма односпрямована детермінація філософування екзистенційним досвідом. Зв'язки тут багатобічні і не тільки прямі. Але філософська мова в основних визначеннях свого формування, поза сумнівом, залежить від конфігурації досвіду... Відштовхуючись від досвіду, від його само-поглиблення, само-пригадування, само-розбору та само-розуміння, людина осмислює все суще, тобто філософує»¹. Нехтування цим одвічним фактом у процесі викладання та вивчення філософії перетворює таку високу справу, як освіта, на таке дуже усереднене заняття, як професійно-технічне навчання.

¹ Визгин В. П. На пути к другому. – С. 593.

2.6. ЕСТЕТИКА ЯК НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА: КОНЦЕПЦІЇ ТА РЕЦЕПЦІЇ

Естетика є проблемною дисципліною у системі сучасної філософської освіти з огляду на нескінченні спроби довести її теоретичну хибність та очевидну неспроможність реалізувати істотні для неї культурні (освітні) функції. Згадаймо, що слово «естетика» вже давно викликає стандартні конотації – *прекрасне, вишукане, елітарне*, тобто, звично мислиться не тільки як філософська наука, а й як культурний проект. Естетика формувалась як складова модерної культури, коли «мистецтва» ставали «Мистецтвом» (специфічною сферою виробництва й оцінок), а соціальна легітимація та сакралізація останнього потребували певних теоретичних аргументів. Культурна ангажованість естетики, у цілком просвітницькому сенсі, створювала підстави для очікувань, що ця дисципліна має досліджувати знання про «досконалість чуттєвого пізнання» (О. Баумгартен), а отже, теоретично забезпечувати «виховання почуттів» у найширшому сенсі. Така просвітницька настанова цілковито відповідала радянській політиці у сфері мистецтва та наук про мистецтво; останні мусили виконувати певну роль у перетворенні соціальної дійсності: «формувати», «розвивати» та «стверджувати ідеали». Не буду заперечувати, що сучасна освіта теж має щось стверджувати і розвивати, але підстав для ентузіазму в неї значно менше через непевність «ідеалів» та екстравагантність сучасного мистецтва, яке навряд чи придатне для «виховання почуттів», принаймні у звичному розумінні.

Сьогодні естетика як *теоретична* дисципліна стикається з проблемою пошуку засобів осмислення того, що відбувається у мистецтві; естетика як *навчальна* дисципліна мусить орієнтуватися не на «ідеали», а на аналіз мистецьких ідеалів і норм. Це цілком філософський акцент! Дисципліна вже не може собі дозволити репрезентувати *знання* про мистецтво або «розвиток почуттів», бути

«метатеорією мистецтва»; максимум її можливостей – пошук та ви-пробування засобів (способів) теоретичного аналізу, мінімум – уви-разнення того, як ці засоби «працюють». Отже, справою естетики, як і будь-якої теоретичної дисципліни, є проблеми та рішення ¹, справою естетики як навчальної дисципліни має бути ознайомлен-ня з проблемами та демонстрування наявних і можливих способів їх розв'язання. Сподіваюся, ці загальні твердження не викликають серйозних заперечень. Тоді поставимо запитання: якою мірою ці загальні твердження корелюють із реальним станом справ у філо-софській освіті?

У пошуках відповіді спробуємо порівняти підручники з естетики, які вийшли друком протягом останніх п'яти років. Мова піде про три підручники, видані різними мовами і в різних країнах. Мета порівнян-ня – з'ясувати: 1) чого навчають ці підручники; 2) наскільки те, чого вони навчають, відповідає означеному розумінню дисципліни. Гіпоте-тично, те, чого вони навчають, не зводиться до трансляції знань; під-ручники демонструють навички мислення та культивують певні піз-навальні настанови. Отже, належить дати відповідь на запитання: які теоретичні та методичні концепції дисципліни реалізовані у цих під-ручниках? На який тип сприйняття вони розраховані? Чого сподіва-ються досягти їх автори? Чого вони реально досягають у тексті?

Обрані джерела видаються цілком репрезентативними, якщо зважити на їх визнання в академічному середовищі, а також – узяти до уваги компетентність авторів. Україномовний підручник «*Есте-тика*» (2005) підготовлено групою відомих вітчизняних фахівців ²; англomовний підручник «*Філософія мистецтв: Вступ до естети-ки*» (2005) написано авторитетним британським дослідником у га-лузі етики й філософії мистецтва ³; російськомовний підручник «*Ес-тетика*» (2002) видано одним з провідних російських дослідників у галузі естетики ⁴. Ці підручники належать до різних культурних та освітніх контекстів, але всі вони мають спільний предмет – естети-ку. Чи про одне й те саме повідомляють вони читачеві? Які форми співпраці з читачами вони пропонують? Як реалізують вимоги су-часної освіти загалом та філософської зокрема?

¹ Див.: Тулмин С. Человеческое понимание / Пер. с англ. В. В. Кагановой. – М.: Про-гресс, 1984. – С. 155–160.

² Естетика: Підручник / Л. Т. Левчук, В. І. Панченко, О. І. Оніщенко, Д. Ю. Кучерюк; За заг. ред. Л. Т. Левчук. – 2-ге вид., доповн. і переробл. – К.: Вища школа, 2005. – 431 с.

³ Gordon Grehem. Philosophy of the arts: An introduction to aesthetics. – 3 ed. – New York: Rutledge. 2005. – 268 p.

⁴ Бычков В. В. Эстетика: Учебник. – М.: Гардарики, 2002. – 556 с.

Аналіз зазначених підручників здійснюватиметься за такою схемою: 1) порівняємо, як автори формулюють зміст і завдання своєї навчальної дисципліни (концепція); 2) з'ясуємо, якою постає дисципліна через структуру та зміст підручника (рецепція); 3) порівняємо варіанти методичної розробки підручників та запропоновані типи взаємодії автора з читачем. Насамкінець, зробимо висновки стосовно відповідності підручників певним навчальним завданням, які випливають із вимог сучасної філософської освіти – зокрема, з'ясуємо, якою мірою кожна з концепцій дисципліни орієнтована на *знання (факти), проблеми та практичні навички*.

Поняття *концепції* та *рецепції* вживаються у назві для розрізнення декларованих автором теоретичних і методичних настанов (концепції) та їх втілення у тексті (рецепції). Що таке концепція дисципліни? Концепція здебільшого декларується на початку, у вступному слові. Це уявлення автора про її межі, предмет і завдання. Наразі така концепція охоплює: визначення предмета і кола проблем, якими опікується дисципліна, визначення ключових понять і способу їх тлумачення. Поняття рецепції вказує на можливість реконструювати концепцію із самого тексту, зі структури та змісту підручника, адже авторські задуми не завжди адекватно втілюються у їхніх доробках. Поняття рецепції також орієнтує на моделювання суб'єкта сприйняття, адже автор у будь-якому разі домислює того, хто читатиме його твір.

Окремо зазначу, що до кола поставлених завдань не входить рецензування підручників і дискусія стосовно їх змісту. З'ясовуватиметься передусім те, яку концепцію дисципліни та її викладання в них реалізовано, й чи орієнтовані вони на формування навичок і творчих пізнавальних настанов.

Для зручності аналізу введемо умовні позначення джерел: україномовний підручник у тексті буде позначено *Підручник У*; російськомовний – *Підручник Р*; англomовний – *Підручник А*.

Концепція підручника у заявах авторів

Місцем, де декларується концепція підручника як теоретичного та методичного доробку є, зазвичай, «Вступ». Тут окреслюється загальне бачення предмета, суть авторських завдань та очікування щодо потенційного реципієнта. Розглянемо послідовно три пропозиції.

Підручник У. Україномовний підручник має дуже коротку, порівняно з двома іншими, вступну частину, яка називається «Від авторів»¹. Вона репрезентує певне розуміння дисципліни, але не є, власне, вступним словом, тобто, зверненням до читача, особливо якщо останнє розуміти як налагодження комунікації, запрошення до співпраці.

У цій частині знаходимо коротку інформацію про авторів та досвід їхнього викладання дисципліни, а також відомості про саме видання – доповнене та перероблене². Стосовно естетики як дисципліни маємо дуже загальні висловлювання: це «складна, багатовимірна і водночас цілісна система знань», яка сягає коренями глибокої давнини й є динамічною у своєму історичному розвитку. Поділяється естетика на *класичну, посткласичну і некласичну*. Нове видання має на меті відобразити останні здобутки у цій науковій галузі. Відповідно, більше уваги приділено постмодерністській естетиці та динаміці розвитку модерного та постмодерного мистецтва; додано розділи «Видова специфіка мистецтва в контексті естетичної теорії» та «Українська естетика: історична традиція та сучасний стан».

Ось, власне, все, що стосується репрезентації дисципліни у теоретичному та методичному аспектах. З огляду на офіційність стилю та лапідарність інформації про дисципліну, можна зробити висновок, що текст згаданого вступного слова окреслює лише компетенцію авторів, значення дисципліни та перелік внесених змін і доповнень.

Що ж до викладу теоретичної та методичної концепції дисципліни, то його вміщено в одному абзаці: «Сучасна естетика, – пишуть автори, – виступає як метатеорія мистецтва і визначає шляхи досконалої людської чуттєвості, здійснює великий вплив на художню культуру суспільства. Взаємодіючи з іншими науками, зокрема з етикою і психологією, естетика сприяє виявленню творчих можливостей людини, розкриттю її морально-етичного потенціалу»³.

Отже, естетику автори розуміють як метатеорію мистецтва і це, можна припустити, є вихідним пунктом для структурування матеріалу та подальших міркувань. Далі ми побачимо, що це не зовсім так. Водночас, естетику мислять як інструмент впливу на індивіда і суспільство, причому впливу, який є її природою, незалежно від

¹ Див.: Естетика: Підручник. – С. 5.

² Перше видання – 1997.

³ Естетика: Підручник. – С. 5.

намірів авторів. Інакше кажучи, кожен, хто знайомиться з дисципліною, може розраховувати на поліпшення певних здібностей. Авторська ж інтенція на активне залучення читача до діалогу й співпраці в цьому сенсі є зайвою.

У першому наближенні, як бачимо, читачеві запропоновано «знайомство» з дисципліною без специфічних авторських зобов'язань стосовно якості організації відносин Автор – Читач.

Підручник Р. Підручник В. Бичкова є авторським за формою та змістом. Індивідуального авторського «голосу» йому вочевидь не бракує, що засвідчує вже «Вступ». Останній написано від першої особи і з прямим зверненням до читача: «вам, новим, спрямованим у невідому нам далечінь...»¹. Автор не приховує пафосу, всіляко демонструючи значущість здійснюваної роботи: перекинути міст між поколіннями, між епохами, між минулим і майбутнім. Він свідомий того, що звернення *із минулого* може звучати непереконливо для нового покоління. Але автор не прагне мімікрії, не заграє із читачем, просто просить уваги. Він називає себе одним з небагатьох представників Культури (з великої літери!), яка вже ніби відходить; але сподівається, що завжди залишається щось незмінне у людському житті, і це «щось» дає надію на взаємну відкритість і порозуміння.

В. Бичков реалізує несподіваний для підручника тон і стиль звернення: «не знаю, якою мовою або сленгом розмовляти з вами...»². Це вносить елемент інтимності у спілкування автора з читачем. Відсутній менторський тон, артикульована можливість неуспішної комунікації, і разом із тим, виразно проступає профетичний настрій автора. Останній позиціонує себе як посланця, що передає досвід високої культури і, тим самим, виконує важливу соціальну місію.

У вступі знаходимо формулювання предмета дисципліни та її проблемного поля. Передусім зазначено, що сфера естетичного об'єднує все людство, на чому автор наполягає, незважаючи на будь-які спроби означити її як фіктивну. Авторську тезу підкріплено низкою тверджень про «космоантропне буття», про універсалії взаємин людини зі світом³. Хоча на різних етапах історії культури сферу естетичного представлено по-різному, в ній, зауважує автор, залишається щось незмінне. Врешті формулюється дефініція:

¹ Бичков В. В. Эстетика. – С. 5.

² Там само – С. 5.

³ Там само. – С. 6.

«естетика – це наука про гармонію людини з Універсумом»¹. Причому, автор вказує, що йдеться про «позитивний контакт», оптимально сприятливий для кожної сторони. Досвід такого контакту є естетичним досвідом, отже саме його досліджували мислителі з глибокої давнини і до часу, коли естетика постала самостійною філософською дисципліною. Що ж до мистецтва, то воно посідає центральне місце в естетичних дослідженнях, але тому, що є вираженням естетичного досвіду.

Як бачимо, предмет естетики окреслюється тут надзвичайно широко – гармонія людини з Універсумом. У міркуваннях, які передують визначенню та «обґрунтовують» його, відчувається майже релігійний пафос. Спосіб обґрунтування корелює із профетичною авторською настановою й апелює до активної співчутливої настанови читача. Останньому належить не тільки аналізувати, а й відчувати. Методична концепція розгортається у модусі трансляції досвіду і знань, які мають вирішальне значення для людського існування. Через це автор виступає людиною, яка просвіщає (у самому широкому сенсі) читача і творить зв'язок поколінь. Тобто йдеться не тільки про теоретичну роботу, а також – і про творчість життя. Пафос вступного слова вказує на значення відносин Автор–Читач у методичній концепції дисципліни.

І теоретична, і методична концепція дисципліни виписані прозоро. Дисципліна несе в собі частку досвіду культури і має безпосередній стосунок до гармонізації людського існування, відтак автор бере на себе відповідальність донести досвід культури до молодого покоління і має намір сумлінно поставитися до своєї праці.

Підручник А. Підручник Г. Грехема, крім довідки про особливості нового видання², подає всю необхідну інформацію для читача у «Вступі»³. Вступ виконує функцію прологу до наступних розділів, дає достатньо повне уявлення про дисципліну, структуру підручника та авторський задум, а також містить певні методичні рекомендації для самостійного опрацювання матеріалу.

Привертає увагу стиль вступної частини. Автор постійно ставить запитання, починаючи буквально із третього рядка, і дає відповіді, тобто створює діалогічну ситуацію, до якої легко включитися читачеві у процесі читання. Г. Грехем буквально починає із запи-

¹ Бычков В. В. Эстетика. – С. 7.

² Ми аналізуємо третє видання (2005). Попередні видання – 1997, 2000 років.

³ Gordon Greham. Philosophy of the arts. – P. 1–2.

тань: «Що робить річ мистецтвом?» і «Чому взагалі варто шанувати мистецтво?».

Ці запитання упритул підводять нас до концепції дисципліни, яку повинен репрезентувати підручник. Предметом дисципліни є мистецтво, або мистецтва, соціальне значення яких не потребує, на думку автора, коментарів. Істотними для розуміння концепції слід вважати зауваження про те, що філософські запитання щодо мистецтва (що таке мистецтво? що робить річ мистецтвом? чому варто шанувати його?) не є суто теоретичними запитаннями, вони випливають з практики повсякденного життя: діяльності державних установ, благодійних фондів, приватних спонсорів та освітніх інституцій. Мета підручника – ввести новачків до дослідницького поля естетики (філософії мистецтва) та теорії мистецтва, оскільки саме в цих дисциплінарних межах видатні філософи ставили та вирішували проблеми, пов'язані з мистецтвом. Таким чином, наголошено не тільки на теоретичній, а й на практичній цінності філософських міркувань про мистецтво. Разом із тим, автор застерігає від того, щоб відривати філософські міркування про мистецтво від знання про практики самого мистецтва. Власне тому він вводить п'ять розділів, присвячених окремим мистецтвам – музичному, візуальному, словесному, драматичному й архітектурному. Він також пропонує список веб-сайтів, на яких читач може ознайомитися з мистецькими творами, які автор згадує у тексті.

Автор наголошує, що, прагнучи зробити книгу для широкого кола читачів, а не тільки для тих, хто вивчає філософію, він максимально уникає спеціальної філософської термінології.

Таким чином, у підручнику Г. Грехема окреслено теоретичну та методичну концепцію дисципліни. Естетика – це філософія мистецтва. Як дисципліна вона містить певні проблеми і рішення, що стосуються мистецтва та його значення для людини й суспільства. Специфічна теоретична позиція, яку обстоює автор, – нормативна теорія мистецтва, але стосовно неї він обіцяє висловитися лише на останніх сторінках книги. У такий спосіб підручник отримує інтелектуальну інтригу: пояснення мають з'явитися лише наприкінці тексту, але те, що буде пояснено, є визначальним у кожному пункті міркувань. Автор упереджений у своїх міркуваннях; він не приховує, що дотримується певної теоретичної позиції й намагається її обґрунтувати. Останнє є важливим з методичного погляду.

Методична концепція, як вона сформульована Г. Грехемом, містить такі елементи:

1) ознайомлення з проблемами та їх вирішенням у межах дисципліни; 2) демонстрування практичної цінності філософського аналізу мистецтва; 3) стимулювання інтересу до філософії у широкого кола читачів. У методичному аспекті читач отримує всю інформацію щодо проблемного поля та предмета дисципліни, причому у формі саме таких запитань, які виникають у повсякденному житті. Посилання на повсякденний досвід уможливляє розуміння (а не констатацію) та стимулює інтерес.

«Вступ» репрезентує активну авторську позицію, отже – формує очікування до позиції читача як адресата і співрозмовника. Відкрито висловлюючи свої наміри ввести в поле естетики, продемонструвати практичне значення володіння знаннями з естетики, стимулювати інтерес до філософії, автор бере на себе певні зобов'язання і, таким чином, запрошує потенційного читача до співпраці. Від читача чекають на розуміння проблем і здатність до аналітичної роботи.

Загальне враження: автор ретельно продумав зміст і форму співпраці з читачем, розкрив дійсно проблемний горизонт бачення дисципліни і способу її викладання.

Концепція у структурі підручника

Спробуємо відтворити концепцію дисципліни та методичну концепцію за структурою підручників. Остання має бути достатньо репрезентативною в цьому сенсі, адже назви розділів, ключові поняття та логіка, за якою вони виокремлюються, є мапою дисципліни, принаймні для початківця.

Підручник У. Коротке вступне слово не дає можливості розкрити авторський задум стосовно концепції дисципліни та методичної розробки підручника. Це саме той випадок, коли теоретичну та методичну настанову потрібно реконструювати за текстом. У підручнику є цілком певна теоретична концепція, хоча її не виокремлено і не рефлексовано жодним учасником авторського колективу.

Структура розділів – доволі традиційна. Перші чотири (з п'ятнадцяти) розділи присвячено естетиці як дисципліні, її предмету та основним поняттям, тобто саме тому, що ми назвали концептуальною моделлю дисципліни. Наступні шість розділів репрезентують естетику як метатеорію мистецтва та художньої діяльності. Оди-

надцятий і дванадцятий розділи присвячено неklasичній естетиці ХХ ст. Тринадцятий розділ знайомить із мистецькими практиками ХХ ст. (переважно з авангардом). Передостанній розділ – «Художнє життя суспільства» – переносить акценти у бік соціології мистецтва та культурної політики. Останній – «Українська естетика: історична традиція та сучасний стан» – дає уявлення про вітчизняних діячів (від давнини до сьогодення), їхній внесок у формування та розвиток дисципліни.

Оглянувши структуру та назви розділів українського підручника, можна скласти загальну «мапу» дисципліни, але складно зрозуміти її проблеми.

Те, що можна назвати теоретичною концепцією дисципліни, розкрито у розділах «Предмет естетики», «Естетична діяльність та її форми», «Структура естетичної свідомості», «Основні естетичні категорії». У першому ж абзаці першого розділу бачимо визначення естетики як «науки про становлення і розвиток чуттєвої культури людини»¹, а також уточнення, згідно з яким дисципліна має дві «своєрідні частини»:

- 1) «специфіка естетичного як цілісного ставлення людини до дійсності»;
- 2) «художня діяльність людини»².

Як бачимо, наведене визначення естетики не узгоджується з визначенням, поданим у вступному слові, де сучасну естетику означено як метатеорію мистецтва³.

Перші розділи пояснюють те, що репрезентовано у визначенні естетики, а саме – розкривають зміст поняття *естетичне* у різних аспектах – *естетична діяльність*, *естетична свідомість*, *естетичний ідеал* тощо. Значну увагу приділено розвитку естетики як дисципліни, історичній трансформації її предмета, ролі праці в історичному формуванні естетичного ставлення. Серед принципів, спираючись на які, автори будують своє уявлення про дисципліну, відзначимо такі:

- 1) естетичне ставлення належить до сутнісних здатностей людини і лише видозмінюється в різних історичних обставинах;
- 2) суб'єкт-об'єктна матриця діє як ключовий елемент в описах почуттєвості та в розкритті сутності мистецтва;

¹ Естетика: Підручник. – С. 6.

² Там само.

³ Там само. – С. 5.

3) естетика і мистецтво мають впливати на життя, фактично – виконувати функцію «виховання почуттів».

Шкода, що автори не показали, як за зовні зрозумілим поняттям *естетичне* приховується проблема. Адже є мислителі, які доводять, наприклад, що *естетичне ставлення* – це міф (Дж. Дікі).

Далі, посилаючись на складність визначення предмета естетики, читачеві пропонують перейти до розлогого екскурсу в історію естетики. До переліку персоналій увійшли мислителі давнини і сучасності, у тому числі представники індійської, китайської, арабомусульманської та візантійської традицій. Екскурси в історію людства та історію естетики є характерними для пояснювальних стратегій цього підручника. Власне, пояснення часто підмінюються демонструванням фактів з історії естетики та мистецтва. Інколи пояснення зовсім зникають, а залишаються тільки описи «реальності», без зазначення, кому ці описи належать, з якої теоретичної позиції їх здійснено. Таким чином, зникає межа між теоретичними пропозиціями та реальністю.

Наприклад, розділ «Художнє життя суспільства», в якому оповідається про форми організації сучасного мистецького життя й про культурну політику в галузі мистецтва, схожий на шкільний підручник, де значення мають класифікації, а не питання про те, хто, коли і для чого ці класифікації ввів. Тут немає посилань на попередників або сучасників, які розробляли тему, немає натяку на можливість іншого підходу та класифікації. Хоча тема є гостро дискусійною. Естетика і політика, мистецтво і політика – це сьогодні предмет обговорення для філософів, соціологів, мистецтвознавців¹. Якщо немає посилань на точки зору, мусимо сприймати запропонований опис як єдино можливий або єдино прийнятний.

Інша ситуація із розділом «Мистецькі практики ХХ ст.». Він побудований за принципом довідкового видання (коротка характеристика доби, основні напрями, час існування, особистості тощо) і вміщує низку параграфів, присвячених фонізму, кубізму, футуризму, абстракціонізму, експресіонізму, сюрреалізму². Акцент зроблено на історичні факти з мінімальними узагальненнями, але ці уза-

¹ Див.: Грос Б. Gesamtkunstwerk Сталин / Грос Б. Искусство утопии. – М.: Художественный журнал, 2003; Danto C. Arthur. After the end of art: Contemporary art and the pale of history. – Princeton: Princeton university press, 1997; Рансьєр Ж. Разделение чувственного: эстетика и политика // Рансьєр Ж. Разделяя чувственное / Пер. с франц. – СПб.: Изд-во европ. ун-та, 2007. – С. 47–154.

² Естетика: Підручник. – С. 367–389.

гальнення не мають певної прив'язки до авторських завдань, аргументування, пошуку.

Розділ закінчується таким висновком: «Ми розглянули найвпливовіші напрями європейського мистецтва ХХ ст., формування й розвиток яких пов'язані з філософсько-естетичними пошуками певних століть. Зв'язок «філософія – естетика – мистецтво» був протягом значного часу взаємокорисним і збагачував духовне життя Європи. Руйнування цього зв'язку призводить до втрати мистецтвом смисловитості проблематики, до спрощення тематики, „полегшення” змісту, штучного ускладнення форм»¹. Наразі немає проблеми, яка б надавала конкретного значення тому, що повідомляється, та зводила б різноманітну інформацію до єдиного смислового знаменника. Натомість маємо багато оцінкових суджень («втрата», «спрощення», «полегшення», «ускладнення»), від яких віє пафосом абсолютної істини.

Отже, коли історична генеалогія займає багато сторінок і не завершується змістовним підсумком, читач не може не розгубитися. Коли щезають посилання та історичне тло міркувань і актуалізується «натуралістична настанова», читач мусить сприймати інформацію як відображення дійсності, якою вона є насправді або має бути. В обох випадках від читача очікують пасивного сприйняття.

Українські автори не позначають свою позицію на «мапі» філософських підходів і напрямів, але така позиція імпліцитно представлена у тексті. Для досвідченого читача посилання на *принципи практики, предметно практичну діяльність, працю* та помітна інтенція до перетворень дійсності свідчать, що теоретичним підґрунтям підручника є марксизм – точніше, радянський марксизм². Власне марксизм як теоретична настанова не викликає жодних заперечень; він є поважною дослідницькою традицією у філософії. Приміром, у підручнику Г. Грехема марксизму присвячено окремий підрозділ, щоправда, у його європейських версіях (Л. Альтюссер), а наприкінці книги автор прямо спирається на К. Маркса, аргументуючи користь нормативної теорії мистецтва³. Отже, проблема – не в марксистській позиції авторів, а в тому, що ця позиція не експлікується і не обґрунтовується у підручнику як свідомо теоретична настанова. Таку експлікацію було б важливо зробити принаймні

¹ Там само. – С. 389.

² Там само. – С. 30–44.

³ Див.: Gordon Greham. Philosophy of the arts. – P. 248.

тому, що підручник рекомендовано для студентів гуманітарних спеціальностей. Натомість у тексті – обмаль згадок про Маркса (п'ять, за іменним покажчиком), дещо більше посилань на праці радянських естетиків, а інколи трапляється щось на зразок прихованих марксистських цитат¹.

Відсутність рефлексії щодо власної теоретичної позиції видається одним із найуразливіших місць підручника. Переважають описи та факти. Великий масив знань з естетики, філософії, психології та історії мистецтва неможливо сприйняти як єдине повідомлення з наскрізною проблемою або думкою. Відтворення поглядів і теорій не вписано у певний логічний контекст міркувань, панує хронологічний або тематичний, тобто суто формальний принцип структурування матеріалу: зібрати і репрезентувати знання, набуті в естетиці. Усе це дає підстави стверджувати, що методична концепція підручника не орієнтована на постановку та розв'язання проблем.

Підручник Р. Підручник В. Бичкова структурою, змістом та стилістикою тексту відповідає авторським обіцянкам, наданим у «Вступі». Стил вирізняється високою комунікативною енергією, а структура дає чітке уявлення про проблеми, які автор вважає провідними й крізь призму яких він аналізує поняття, теорії та мистецькі явища.

У структурі та назвах розділів можна побачити одразу дві проблеми. Перша – проблема дисциплінарного статусу естетики та впливу останнього на побудову історії естетики. Автор фіксує проблему шляхом розрізнення «імпліцитної» та «експліцитної» естетики. Таке рішення, безумовно, надає міркуванням про історію мистецтва сучасного забарвлення, або, інакше кажучи, актуалізує зв'язок естетики з історичними «режимом» мислення і почуття (Ж. Рансьєр); адже ми не можемо розглядати історію естетики як суцільне дисциплінарне поле, ігноруючи факт історичної появи дисципліни. І хоча розподіл історії естетики на додисциплінарний та дисциплінарний не є визначальним для авторської думки (лише один підрозділ із шести²), сам факт акцентування такої жваво обговорюваної проблеми залучає читача до сучасних дискусій про долю дисципліни та її історію.

Наступна проблема, позначена у структурі розділів та їх назвах, – розрив між класикою мистецтва і нон-класикою, отже, між

¹ Див.: Естетика: Підручник. – С. 49.

² Бичков В. В. Эстетика. – С. 13–153.

естетикою, яка відповідає епосі класичного мистецтва, та естетикою, що формується через критичне осмислення мистецтва постмодерного. Книга поділена на дві частини: «Класична естетика» та «Нон-класика. Естетична свідомість у ХХ ст.». За обсягом ці розділи майже однакові. Автор постійно підтверджує намір бути у контакті з сучасністю, осмислювати сучасне мистецтво як якісно новий етап розвитку художньої діяльності, для якої звичні поняття – *мистецтво, мистецький твір* – стають нерелевантними. Варто було б, на його думку, говорити про *артипрактики*, щоб не вдаватися до плутанини у термінах та не проектувати мірки класичних уявлень на сучасну ситуацію.

Наприклад, те, що в класичній традиції називається *основними естетичними категоріями* (естетичне, смак, прекрасне, піднесене, потворне, трагічне і комічне, гра), вже не може бути інструментом для аналізу сучасних творів. Автор стверджує, що до естетики вже увійшли нові поняття, які належить систематизувати, що він і робить наприкінці другого розділу «Нон-класика». До переліку понять нової естетичної теорії увійшли: лабіринт, абсурд, тілесність, річ, симулякр, гіпертекст тощо. У тексті їх об'єднано під красномовним заголовком «Паракатегорії нон-класики». Автор повсякчас нагадує про істотну відмінність епох, у контексті яких розвивалась естетика. Класика і нон-класика – це не тільки епохи розвитку мистецтва, це різні стани культури – *Культура і Посткультура*. Причому, характерним для міркувань про нон-класику, на відміну від українського підручника, є намагання зрозуміти, що це таке, виходячи, так би мовити, із власної «логіки» предмета, максимально використовуючи теоретичний інструментарій постмодерної філософії. Ми не побачимо тут снобістського неприйняття постмодерної мистецької творчості, не відчуємо менторського тону в оцінках. Панує єдина пізнавальна настанова – *зрозуміти*, що відбувається у мистецтві та в історії.

Ретельність добору фактів, які допомагають читачеві отримати цілісне уявлення про проблеми дисципліни, як її розуміє автор, є незаперечною. Текст сприймається як дослідження з певною метою і концепцією. Автор відтворює умови появи нових мистецьких практик, оперуючи поняттями *Культура і Посткультура*, і саме в контексті переходу від однієї до іншої показує, як змінюються міркування про мистецтво й як змінюється воно саме. Головне – довести, що трансформації у мистецтві та естетиці є частиною культурних перетворень, або, краще – повної зміни коду існування

людини, з усіма психологічними та ментальними наслідками, що звідси випливають.

Сучасне мистецтво представлено у підручнику за трьома позиціями: авангард, модернізм, постмодернізм. Авангарду присвячено п'ятий підрозділ¹, модернізму та постмодернізму – два параграфи шостого підрозділу. Якщо порівняти оповідь В. Бичкова про сучасне мистецтво з оповіддю про той самий предмет, вміщеною в українському підручнику, різниця є помітною. Він *обґрунтовує* (а не *зазначає*), що авангард є продукт певної історичної епохи, і намагається розкрити, як через це мистецтво відкривається можливість нової естетики. Автор також визначає загальні принципи авангарду, фіксує параметри, за якими певний мистецький напрям можна класифікувати як авангардистський, дає характеристику основних напрямів авангардного мистецтва та коротку інформацію про представників.

Фактів наведено саме стільки, скільки потрібно для розуміння специфіки кожного окремого мистецького напрямку, й обов'язково у контексті певних проблем і головної проблеми – співвідношення класики і нон-класики. У цьому підрозділі значні за обсягом фрагменти тексту присвячені В. Кандинському та К. Малевичу як російським авангардистам. Російська тема, загалом, не зникає зі сторінок книги. У параграфі «Експліцитна естетика» є окремий підпункт «Росія».

Особливістю цього підручника, за стилем і функцією, є доволі розлоге заключне слово «Замість висновків. Постнекласична естетика». Тут автор підбиває підсумок своїх міркувань про конфлікт та взаємопроникнення класики й нон-класики у ХХ ст., дає підсумкові поради та настанови читачеві. Висновок полягає в тому, що автор розв'язує проблему, яка була провідною у концепції та структурі підручника. Класика та нон-класика справді відмінні й навіть протилежні, адже вони є реакцією на небачений в історії «культурно-цивілізаційний злам»; нон-класика справді потребує інших категорій для аналізу процесів, що відбуваються у сучасному мистецтві; проте протистояння не є фатальним. У мистецтві та в міркуванні про нього за різних історичних умов залишається сталий елемент. Те, до чого апелюють (по-різному) класичні і некласичні твори, це – естетичний досвід, пов'язаний із самою сутністю людини та її існуванням у світі. Читачеві ще раз нагадують, що *естетичне* позначає

¹ Бичков В. В. Эстетика. – С. 359–429.

досвід глибинного внутрішнього зв'язку людини з Універсумом («глибинний» – слово, яке повсякчасно вживає автор, характеризуючи метафізичний сенс поняття *естетичного*) і духовне задоволення від такого досвіду. Відмови від традиції не відбулося і не очікується; митці різних епох не просто *здатні* порозумітися, вони реально розуміють один одного, коли йдеться про справжнє мистецтво. Що ж до теоретиків, то і тут фатального розриву з традицією не сталося. На підтвердження цієї думки, автор виокремлює дві тенденції в естетичних дослідженнях ХХ ст.:

- 1) загострений інтерес до історії естетики та естетичного досвіду;
- 2) прагнення вийти за межі цього досвіду та традиційних способів його осмислення, шляхом побудови нової теорії¹.

Нова теорія мусить бути побудована, адже історію не зупинити. Як її побудувати? – Шляхом «сучасної аналітики (курсів мій. – І. Б.) естетичного знання, яка спирається на філософсько-метафізичний фундамент класичної естетики... й активно враховує досвід нон-класики...»². Звертаю увагу на словосполучення «сучасна аналітика», підкреслене автором. Воно, на нашу думку, виражає дві важливі речі: 1) естетика – це насамперед теоретичний аналіз; 2) естетика – це, безумовно, аналіз сучасності. У будь-якому разі, це не «гра в бісер», а – дослідження.

У підсумку, отримуємо чітку концепцію дисципліни. Автор стверджує, що вона не померла і не помре тому, що досліджує істотний аспект людського існування – *естетичний* аспект. Останнє є незмінним предметом естетики і позначає досвід контакту (гармонії) людини з Універсумом³. Сама ж дисципліна, при цьому, є аналітикою теорій і проблем стосовно естетичного досвіду. Саме це автор хотів повідомити читачеві. Повідомлення вийшло цілісним, актуальним і концептуально прозорим.

Підручник А. Підручник Г. Грехема теж має прозору концепцію і структуру, дещо жорсткішу, ніж у В. Бичкова, не пом'якшену риторичними зверненнями до читача, метафорами та яскравими культурологічними студіями. З перших сторінок ми відчуваємо майже примусову дисципліну думки, яка не терпить зайвих слів, дбаючи про логіку міркувань. Кожен розділ починається з постановки основного питання і закінчується підсумовуванням (*Summary*), де

¹ Там само. – С. 520.

² Там само. – С. 523.

³ Там само. – С. 526–527.

автор ще раз зважує аргументи і накреслює шляхом постановки запитань проблемну перспективу наступного розділу. В усіх випадках є нагадування, що автор репрезентує певну теоретичну позицію (нормативна теорія мистецтва) і саме із цієї позиції здійснює критику та аргументацію.

Структура підручника відповідає авторському задуму, накресленому у «Вступі». Йдеться саме про мистецтво (а не *естетичне, естетичний досвід* тощо) і можливі підходи до його тлумачення. Логічна лінія авторських міркувань у підручнику загалом задана першим розділом, де сформульовано ключові запитання та накреслено загальний напрямок міркувань. Що таке мистецтво? Чому варто ставити таке запитання? Чи не тому, що воно є справді важливим для нас? Якщо визначальною є його важливість для нас, то чи не варто переформулювати початкове запитання «що таке мистецтво?» у такий спосіб: «що вважають мистецтвом?» і вже від цього останнього формулювання перейти до ситуативного і прагматичного: «що вважати чи не вважати (у певній ситуації) мистецтвом?» До комплексу цих питань автор повертається у кожному розділі.

Для обґрунтування власної відповіді на зазначені запитання автор обирає найбільш відомі (на його думку) варіанти відповіді й аналізує їх. Відтак, у перших чотирьох розділах поняття *мистецтво* співвідноситься з поняттями *задоволення, краси, емоцій, пізнання*. Від міркувань про мистецтво загалом Г. Грехем переходить до аналізу окремих мистецтв та їх різновидів, а наприкінці знову повертається до загальнотеоретичних питань, вміщуючи розділи: «Сучасне мистецтво», «Естетика природи», «Теорії мистецтва». Кожен із розділів є внеском у пошук відповіді на головні запитання: що таке мистецтво? що ми називаємо мистецьким твором? як ми визначаємо, що річ є / не є мистецьким твором? Таким чином, окреслюється вихідна авторська теоретична позиція. Від запитання «що?» переходимо до запитання «як?». Від факту існування мистецтва переносимо увагу на *спосіб* розрізнення мистецького і не мистецького твору. Від теорії, яка прагне описувати мистецтво, прямуємо до теорії, яка досліджує соціальну цінність мистецтва. Акцент на теоріях як *способах* міркування про мистецтво є специфічним для цього підручника, на відміну від двох інших. Хоча автор, як зазначено у вступі, прагне уникнути суто професійної розмови про предмет дисципліни, розмова виходить професійною з огляду на якість побудови самих міркувань.

Протиставлено два теоретичних підходи з різними дослідницькими настановами: класифікація та культурне значення, природа мистецтва та цінність мистецтва. Автор наголошує, що обстоюватиме погляд на мистецтво як цінність, і саме в такій теоретичній перспективі будує свій підручник. Він має на меті обґрунтувати нормативну теорію мистецтва, але для цього потрібно проаналізувати низку інших теорій і понять, які, власне, утворюють історію естетики. За умови такої цілеспрямованості ні автор, ні читач не ризикують загубитися у морі фактів та думок. Причому для читача провідником виступає автор, який чітко формулює власну теоретичну позицію, проблему та завдання. Це той випадок, коли «неупередженість» автора є недоречною, адже підручник – не довідник, не енциклопедія. Г. Грехем як автор розкриває «упередженість» свого погляду на дисципліну, не претендує на остаточні висновки і розраховує тільки на силу аргументації.

Отже, теоретичною концепцією дисципліни є філософія мистецтва зі зміщенням уваги від загальних проблем до аналізу мистецьких практик, від пошуку сутності мистецтва до розгляду мистецтва крізь призму цінностей; методична концепція дисципліни безумовно орієнтована на проблеми і рішення. Структура і зміст підручника відповідають авторській рефлексії власного доробку у вступній частині.

Зауважу, що така важлива для інших підручників тема *естетичного* з'являється лише епізодично. Поняття *естетичного*, *естетичного ставлення* та *естетичного досвіду* здебільшого розглядаються у другому розділі «Мистецтво і краса». Через їх аналіз читач уводиться у простір сучасних теоретичних дискусій. Власне, йдеться про змістовність самих понять та спроби визначити, чи не є вони теоретичними фікціями. Решта понять, які винесено в окремий розділ в українському та російському підручнику – *піднесене*, *трагічне*, *гра*, – також розглядаються в контексті аналізу.

Методична розробка

До методичної розробки підручника можна віднести: структурування матеріалу, завдання, контрольні запитання, списки рекомендованої літератури, показчики, а також – стиль авторського висловлювання. Останнє має велике значення, адже від авторської манери висловлюватися залежить успіх комунікації з читачем. Своєю чергою, показчик та бібліографія дають можливість читаче-

ві розширити своє уявлення про предмет, поглибити розуміння окремих тем і проблем.

Який перелік праць для подальшого опрацювання пропонують підручники? Які форми співпраці з читачами дають змогу реалізувати?

Підручник У. Жодних висловлювань щодо методичної розробки підручника у вступному слові ми не знаходимо. Немає там і програмних звернень до читача. Тому мусимо почати з аналізу тексту, щоб експлікувати результати методичної роботи авторів. Почну зі способу репрезентації матеріалу.

За формою подання матеріалу український підручник мало придатний для того, щоб викликати інтерес у читача, зробити неформальним його ставлення до дисципліни. Тобто, в тексті накреслено панораму дисциплінарних тем і понять, дано різноманітну інформацію про мистецтво, але залишається незрозумілим задум авторів та практична цінність інформації для читача: навіщо все це знати? Проігноровано мотивацію читача, немає очікувань щодо його співпраці. Така нечутливість до адресата повідомлення є зворотним боком невизначеності авторської позиції, відсутності авторського «голосу» у тексті, браком певного теоретичного кредо як мотиву для авторського висловлювання. Звичайно, слід узяти до уваги, що підручник написаний колективом авторів. Однак загальний стиль авторських висловлювань практично однаковий: автори ні до кого не звертаються. На чому ж тоді будується методична розробка підручника? Вочевидь на загальному і простому припущенні: 1) студент має навчатися; 2) якщо він не захоче навчатися, знання залишиться непорушним, як монумент. Автори, отже, мають зобов'язання стосовно репрезентації знання, але не мають обов'язків щодо читача.

Робимо висновок: підручник задумано як звіт знань із навчальної дисципліни, яку належить вивчити, щоби скласти іспит чи залік. Зрозуміло, що така методична програма не дає можливості побачити дисципліну як сукупність проблем, і до того ж актуальних, та здобути навички аналітичної роботи з теоретичним матеріалом. В окремих розділах – наприклад, «Некласична естетика»¹ – наведено багато поглядів і підходів, що ніби створює шанс увійти у проблемний режим бачення дисципліни, але шанс цей може бути реалізований тільки за рахунок гіперактивності читача, а не за рахунок методичних зусиль автора (на зразок того, як ми працюємо з довід-

¹ Естетика: Підручник. – С. 308–366.

ковою літературою: відбираємо інформацію, покладаючись на власний розсуд і на власне розуміння проблеми). В інших розділах – «Структура естетичної свідомості», «Художнє життя суспільства» – інтенцію до активізації читача також зведено до нуля, адже текст, як зазначалося раніше, майже не містить посилань, а отже, мусить бути сприйнятий як повідомлення незаперечної істини.

Для самоконтролю та самостійної роботи студентів підручник пропонує таке. Наприкінці кожного розділу можна знайти до десятка контрольних запитань, які, очевидно, спрямовані до читача як формальної фігури. Проте більшість із цих запитань (завдань) розраховані на *відтворення* того, про що повідомлялося у розділі. Часом вони стосуються особистої думки читача. Наприклад: «Як ви розумієте етнонаціональну традицію у мистецтві?»¹. Але й таке запитання навряд чи орієнтує на проблему; воно, швидше, легітимізує *гадку* як спосіб теоретичного мислення, до того ж не здатне істотно вплинути на загальну атмосферу дидактичного тиску, який є не стільки свідомою настановою авторів, скільки наслідком методичної концепції дисципліни.

Крім запитань, кожний розділ оснащено списком літератури, рекомендованої для подальшого ознайомлення з темою (до десяти позицій). Сюди входять джерела, підручники та дослідження без відповідної класифікації. В кінці книги вміщено розлогий (п'ять сторінок) покажчик імен філософів, психологів і митців, критерії відбору яких є не досить зрозумілими. Наприклад, дивно видається присутність у іменному покажчику Є. Дніпровської за умови відсутності А. Данто.

Український підручник є відверто дидактичним у сенсі неproblemного викладу матеріалу та зверхності (чи байдужості) до читача. Він формує не пізнавальну настанову (дослідження), а настанову відтворення.

Підручник Р. У підручнику В. Бичкова привертає увагу незвична для текстів такого жанру атмосфера піднесення та невимушеної розмови. Автор висловлюється від першої особи і прямо звертається до читача, чим, очевидно, засвідчує свою відкритість до діалогу та співпраці, адже «висновки читачеві пропонується робити самому»². У заключній частині неформальність модусу спілкування досягає, здається, крайньої межі: «Ну, от і все. Здається, все. На цьому

¹ Естетика: Підручник. – С. 196.

² Бычков В. В. Эстетика. – С. 531.

можна і попроситися»¹. Автор зізнається, що не договорив чогось важливого, і намагається ще раз сказати про головне та дати останні напучування читачеві. Він висловлює сподівання, що знайомство з підручником для молодого читача – це лише початок тривалого шляху пізнання та духовної роботи.

Дійсно, важко кваліфікувати це видання лише як інструмент для реалізації навчальних завдань. Фактично, це – великий есей про дуже важливі речі, яким автор присвятив своє життя і тепер прагне поділитися здобутим досвідом. Постійна настанова на контакт із читачем, гадаємо, є одним з найсильніших методичних прийомів підручника. Цей текст дійсно із цікавістю може читати будь-хто, навіть тоді, коли не потрібно складати іспит або залік. Сатисфакція читачеві, яку обіцяє і реалізує автор, це – цікаві знання, навички філософського мислення та розуміння справжніх життєвих цінностей. Загалом, читач має отримати відчуття причетності до чогось важливого та величного у процесі вивчення дисципліни.

Настанова на співпрацю із читачем проявилася у посиланнях і бібліографії, підготовці навчальних завдань. У кінці книги вміщено «Список додаткової літератури», який має три підрозділи: «Джерела», «Дослідження» (поділено на «Історію естетики» та «Теорію»), «Довідкові видання». Список компактний і загалом репрезентативний. Мова творів – тільки російська, за винятком англomовного енциклопедичного словника². У примітці автор пояснює, що за браком російських перекладів важливих естетичних праць він не може їх рекомендувати, тому змушений посилатися на дещо застарілі дослідження радянських часів. Підручник оснащено довгим списком тем студентських рефератів і курсових робіт (131) та переліком тем семінарських занять. Додано розлогий покажчик імен та короткий предметний покажчик. До останнього, попри його стислість, увійшли поняття *соборність*, *софійність*, що, власне, вказує на культурний контекст авторського доробку.

У підсумку, підручник В. Бичкова спрямований одночасно на думки і почуття (досвід); у цьому сенсі автор пропонує не просто навчальну дисципліну, а певну програму «виховання почуттів», яка спирається на пошукову пізнавальну настанову. Суть настанови: знати, щоб бути на висоті своєї сутності та історичної місії. Ця настанова є цілком прагматичною.

¹ Бичков В. В. Эстетика. – С. 531.

² Encyclopedia of Aesthetics / Ed. M. Kelly. – New York, Oxford, 1998. – Vol. 1–4.

Підручник А. Методичною особливістю англомовного підручника є те, що він побудований винятково на зіткненні поглядів та підходів. У Г. Грехема кожна проблема репрезентується як така, що має альтернативні варіанти розв'язання, і кожен варіант має певного автора. Відтворюється ситуація обговорення, і релевантною для неї є позиція автора (підручника) як учасника дискусії, а з нею – і позиція читача як свідка.

Читач має усвідомити проблемність заявлених тем через зіткнення поглядів, які є різними, на один і той самий предмет. Запитання «що таке мистецтво?» саме по собі не репрезентує проблеми. Остання відкривається тоді, коли ми фіксуємо наявність різних відповідей на запитання, а також усвідомлюємо необхідність визначитися в ситуації, з якою нездатний впоратися здоровий глузд. Коров'ячі голови у формальдегіді (Деміан Герст) – це мистецький твір чи ні? Мистецтво – це те, що вважають мистецтвом, чи те, що мистецтвом є, незалежно від суб'єктивних та історичних чинників?

Цей підручник є цілісним висловлюванням, яке вивершується у логічне коло ¹. Усі розділи пов'язані послідовно самим процесом аргументації, переходом від одних запитань до інших. Це стосується і тих розділів, де мова йде про історію мистецтва. У розділі «Сучасне мистецтво» знаходимо мінімум інформації про мистецькі напрями (імена і твори); він розрахований на постановку та розв'язання проблем. Автор зосереджує увагу на ставленні до традиції як ключовому аспекті, переходить до аналізу відмінності експериментування та авангардизму, виокремлює реді-мейд та концептуальне мистецтво як модель для аналізу сучасного мистецтва, розглядає вплив соціальної та культурної ситуації (ринок мистецьких творів та дозвілля) на мистецьку діяльність. Усе це для того, щоб знайти відповіді на низку запитань. Як оцінювати авангардистські твори? Як розрізнити річ і мистецький твір? Чи не є цінність мистецького твору соціальною фікцією?

Література для подальшого читання підібрана ретельно. Кожний розділ оснащений відповідним списком, який розбито на три категорії: 1) поглиблення вступних студій (підручники, посібники, хрестоматії); 2) класичні праці (історія естетики); 3) сучасні дослідження. Ще у «Вступі» автор зазначає, що межа між класичними та сучасними працями не є чіткою, частину сучасних досліджень він виносить у категорію «класики» через їхню значущість для розви-

¹ Gordon Greham. Philosophy of the arts. – P. 249.

тку естетики. Що ж до «Найважливіших сучасних досліджень», то в їх переліку наведено книги відомих представників сучасної англо-американської філософії мистецтва (Дж. Дікі, А. Данто, Н. Керрол).

Повний бібліографічний опис праць вміщено наприкінці книги¹. Список не надто розлогий, але загалом репрезентабельний. Він охоплює основні праці з історії естетики (від Аристотеля до Р. Інґардена та Д. Лукача), мистецтвознавців (Е. Гомбріх) і митців (серед яких – С. Ейзенштейн, В. Кандинський, Л. Толстой). У списку є твори Маркса і Леніна. Автор посилається тільки на англomовні видання.

Крім списку літератури, читачеві пропонується значний за обсягом (12 сторінок) покажчик імен, творів, праць і понять. Загалом, методична продуманість організації самостійної роботи читача вигідно вирізняє цей підручник на тлі інших двох.

Автор і читач

Нас цікавить система *Автор – Читач* як визначальний елемент методичної концепції дисципліни. Йдеться не про емпіричного автора і читача, а про смислові «фігури», за допомогою яких вибудовується певний комунікативний простір, програмуються результати спілкування. *Автор* є інстанцією, яка забезпечує розуміння тексту як смислової цілості, співвіднесеною з певним суб'єктом повідомлення. *Читач* – це інстанція спрямованості повідомлення, яка проектується у структурі повідомлення, яким, наразі, є підручник. Через експлікацію цих фігур можна зробити висновок про потенційний успіх або неуспіх у реалізації навчальних завдань.

Підручник У. Текст українського підручника можна вважати принципово анонімним, оскільки йому неможливо приписати інтенцію єдності смислу та цілості повідомлення. Він репрезентує знання, не включаючи їх до певної комунікативної структури: ніхто ні до кого не звертається. Відсутність авторської інстанції не дає змоги ідентифікувати очікуваного Читача. Це, фактично, будь-хто – абстрактний реципієнт, отримувач інформації. Об'єктивоване безадресне повідомлення – це інформаційний режим довідника, або спосіб існування «метатеорії». Відповідно, підручник налаштовує на відтворення знань, які є самоцінними за визначенням. Програм-

¹ *Gordon Greham. Philosophy of the arts.* – P. 252–255.

на заява у «Вступі», що «історія кожної науки має самоцінне значення»¹, підтверджує наявність саме цієї настанови у авторів.

Гомогенний щодо загального розуміння змісту і завдань дисципліни, аналізований підручник – про *всю і всяку* естетику для *будь-кого і ні для кого* зокрема. З такою концепцією підручника можна пов'язати і прояви культуртрегерських настроїв у тексті. Наприклад: «Художнє спілкування як переживання, – зазначено у тексті, – зумовлює закріплення в структурі особистості здатності до розуміння і співчуття. Спонукає людину до співучасті в житті інших людей. Так формується специфічна риса характеру – товариськість, що становить гуманістичну сутність людини»². Або інше: «Було б несправедливим покладати на критику відповідальність за стан мистецтва у суспільстві».

Літературно-художня критика можлива тільки за умови існування цілісної теоретичної системи естетики й мистецтвознавства, що виробляє об'єктивні критерії для оцінювання художніх творів, кожен з яких є оригінальним і неповторним»³. Чесно кажучи, подібні сентенції в сучасному підручнику з філософської дисципліни видаються дивними.

Підручник Р. Фігура Автора виразно акцентована від першої до останньої сторінки. Автор висловлює особисту позицію, але він також свідомий своєї культурної місії. Панує інтенція пошуку істини, але немає претензії на висловлювання об'єктивної істини, будь-яке твердження відкрите для обговорень. Відповідно сконструйовано і фігуру Читача; очікується, що він буде реалізовувати аналогічні авторським настанови та здатності. Авторське повідомлення артикулюється як пропозиція і запрошення Читача.

Автор – апологет традиції, Читач – це молода людина, яка належить сучасності (більше за Автора); обидва належать спільній історії. Пафос історичного звершення і, одночасно, вільного міркування панує у цій моделі стосунків Автора і Читача.

Відмова Автора від домінування і постійне опікування Читачем є, безумовно, потужнішим засобом стимулювання реального читача до співпраці.

Підручник А. Автора цього підручника неможливо помислити як виконувача історичної місії, текст не позначений навіть слідами

¹ Естетика: Підручник. – С. 5.

² Там само. – С. 397.

³ Там само. – С. 395.

подібного пафосу. Розв'язуються конкретні інтелектуальні завдання, й Автор є лише досвідченим провідником у їх вирішенні, без претензій на єдине й останнє слово. Він не стимулює пафос історичного звершення, покладає надії лише на силу аналітичного мислення та аргументацію. Його настанова прагматична і розрахована на так само прагматичне ставлення Читача: мислити послідовно і тим самим краще орієнтуватися у сучасному мистецтві. Автор залучає до співпраці власним прикладом – аналітичною роботою думки. Щось на зразок майстер-класу для початківців.

Автор – це обмаль емоцій, особиста точка зору і дисципліна думки. Читач, очевидно, мусить мати ті самі чесноти. Комунікація стосується винятково вирішення проблем, а не налагодження стосунків і порозуміння (як у В. Бичкова). Амбіції доволі скромні: дійти ясності щодо реалій мистецького життя, використовуючи доступні засоби і наявний досвід.

Висновки

Настав час дати відповідь на основні запитання. Чого навчають підручники з естетики? Якою мірою кожна з концепцій дисципліни орієнтована на знання (*факти*), *проблеми* та *навички*? Який із підручників відповідає вимогам сучасної філософської освіти?

Очевидно, що всі підручники дають уявлення про предмет, історію та сучасний стан дисципліни. Відмінності стосуються акцентів: минуле або сучасне, факти або проблеми, констатації або припущення. Зокрема, в українському підручнику меншою мірою, ніж у двох інших, висвітлено сучасні дискусії у галузі естетики. Відмінним є і загальне бачення дисципліни. Українські автори імпліцитно апелюють до можливості (наявності) загальної естетичної теорії, або «метатеорії», і тому, власне, не позначають своєї теоретичної позиції як одне з багатьох інших. У підручнику В. Бичкова також є інтенція загальної естетичної теорії, але її приглушено акцентом на проблемі співвідношення класики і нон-класики та пошуком адекватних теоретичних засобів її розв'язання. Англomовний підручник позбавлений будь-яких інтенцій загальної теорії, беруться до уваги лише точки зору заради обґрунтування ще однієї точки зору, яка, як сподівається автор, матиме кращий пояснювальний потенціал.

Підручник – не довідник і не енциклопедія; в ньому мають бути передбачені певні форми активної співпраці з читачем, до яких

можна віднести проблемну репрезентацію матеріалу та обґрунтування прагматичної доцільності вивчення дисципліни.

В українському підручнику переважає *хронологічний* спосіб пояснення – від історії до теперішнього стану. Цей спосіб орієнтує на довгі та розлогі екскурси в історію, доцільність яких залишається нез'ясованою. У двох інших підручниках панує *анахронічний* підхід: від сучасності до минулого. У цьому випадку важливою є проблема, саме актуальна проблема, для вирішення якої застосовують досвід дисципліни. Анахронічний підхід є проблемним за визначенням, він усуває саму можливість антикварного ставлення до знань, до історії естетики. Саме тому, на нашу думку, він більше відповідає такому жанру навчальної літератури, як підручник. Український підручник – розрахований на відтворення знань, відтак більшість його розділів відповідає жанру довідкового видання.

Завданням філософської освіти, що передбачає формування певних навичок мислення, більшою мірою відповідають підручники В. Бичкова та Г. Грехема. У різний спосіб і в різному емоційному режимі ці автори *розмірковують* над реальними проблемами. Причому, якщо вважати ідеалом філософії «холодний» розум, краще читати Г. Грехема. Якщо ж пов'язувати філософію із проривами до Істини, а естетику – з гармонізацією відносин між людиною й Універсумом, краще звернутися до підручника В. Бичкова.

Якщо зважити, що для філософської освіти важливою є навичка експлікації й обґрунтування підстав того чи того способу мислення, то для здобуття подібної навички якнайкраще прислужиться підручник Г. Грехема. На жаль, українські автори не означають суті свого теоретичного підходу і, таким чином, легітимують «натуралістичну настанову» (об'єктивістську), неприйнятну для гуманітарних наук. А підручник, нагадаємо, адресовано саме студентам гуманітарних спеціальностей.

Якщо взяти до уваги, що сучасна філософська освіта передбачає акцент на прагматичних орієнтирах (знання для життя), прийнятними будуть англomовний і російськомовний підручники. Обидва чітко формулюють прагматичну настанову: саморозуміння та самореалізація індивіда в історії (В. Бичков) та вміння аналізувати та орієнтуватися у сучасному мистецькому просторі (Г. Грехем).

Думаємо, що прагматичне бачення естетики як навчальної дисципліни є безумовно корисним, адже йдеться про освітню пропозицію. Тож запитання на кшталт «навіщо це знати?», «яка користь із

цього знання?» не можуть бути відкинуті. Пізнавальна та прагматична настанови мають бути поєднані. Два запитання – «що потрібно знати?» і «навіщо потрібно знати?» – можна трансформувати в одне: «що можна дізнатися про режим мислення, до якого ми причетні, коли обурюємося / захоплюємося видовищем того чи іншого твору у поважному мистецькому салоні?»¹. Починаючи з такого запитання, можна сподіватися на активний відгук. Натомість твердження з українського підручника, що «історія кожної науки має самоцінне значення»², фактично легітимує репродуктивну концепцію навчальної дисципліни.

Сформулюємо відповідь на запитання «Чого навчають підручники з естетики?», зважаючи на специфіку завдань *фахової* філософської освіти.

Український підручник орієнтує на збирання, комбінування і класифікацію існуючих знань в естетиці, тобто культивує філософську обізнаність без вираженої інтенції розв'язання актуальних проблем. Російський підручник формує прагматичне ставлення до дисципліни як засобу вирішення культурно-історичних проблем, зокрема – відтворення зв'язку сучасності з культурною традицією, і дає зразки відповідного філософського аналізу.

Англомовний підручник Г. Грехема формує фахові (філософські) навички аналітичної роботи – критика теорій та аргументація, з метою пояснення практик сучасного мистецтва і без жодних алюзій на загальну естетичну теорію.

Для реалізації завдань сучасної філософської освіти більше підходять підручники В. Бичкова та Г. Грехема, адже інформацію про предмет за доби нових інформаційних технологій отримати не важко, складніше знайти точку опори в потоках інформації та здобути навички критичного аналізу останньої.

¹ Для прикладу: що можна дізнатися про режим мислення, до якого ми причетні, коли обурюємося / захоплюємося експонуванням коров'ячих голів у формальдегіді (Деміан Герст) на поважному мистецькому аукціоні?

² Естетика: Підручник. – С. 5.

2.7. СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ ФІЛОСОФСЬКОЇ ОСВІТИ В НАУКМА ОЧИМА СТУДЕНТІВ І ВИПУСКНИКІВ

Зміст цього підрозділу є спробою узагальнити досвід спілкування зі студентами та випускниками бакалаврської і магістерської програм НАУКМА з напрямку та спеціальності «Філософія». Така спроба, що ґрунтується на матеріалах низки опитувань, здійснених у різні роки, не є випадковою, адже наявність продуктивного зворотного зв'язку зі студентами – одна з характерних ознак кафедри філософії та релігієзнавства НАУКМА. Тому ті зміни, що відбуваються останнім часом у різних царинах діяльності кафедри (від змісту фахової освіти, зафіксованого в навчальних планах і програмах курсів, до організації науково-дослідницької практики студентів), і визначають стан філософської освіти в «Могилянці», значною мірою завдячують пропозиціям, ініціативам, критичним зауваженням її студентів і випускників, наших молодших колег.

Так, студенти достоту наші колеги – за свідомим життєвим вибором, за серйозним ставленням до фаху, що оприявнюється не лише в постійній, наполегливій роботі над собою, у невтолимій інформаційній спразі, у налаштованості на постійний інтелектуальний пошук, а й у турботі про наступні покоління могилянців. Нерідко це колеги-опоненти. І не тільки тому, що погляд молодих прискіпливіший чи радикальніший у пошуках нових горизонтів, а й тому, що їхня фахова доля від самого початку випадає рівніше, без штучних бар'єрів і глухих кутів, добре знаних старшим поколінням філософів. Тому нинішні молоді справді демонструють – і в цьому зможе переконатися читач – живе й відповідальне, критичне й конструктивне, зацікавлене й пошукове мислення, демонструють позицію людей небайдужих та інтелектуально чесних.

Додамо до цього, що студенти й випускники НАУКМА залюблені у свою alma mater. Вони вважають упроваджений тут варіант фахової філософської освіти найпрогресивнішим і найпродуктив-

нішим у нинішній Україні та пишаються тим, що згоду реалізувати цей варіант дали чільні філософи з наукових установ і вищих навчальних закладів столиці.

Тут слід, очевидно, сказати, що в НаУКМА, на відміну від інших університетів України, фахову підготовку філософів здійснює не цілий факультет, а лише одна випускова кафедра, у складі якої зібрано кращі філософські сили Києва, від знаних професорів до молодих перспективних фахівців із серйозними науковими здобутками, здатні запропонувати моголянським студентам не лише традиційні нормативні дисципліни, а й новаторські авторські курси. Демонструючи глибоке занурення у предмет власного зацікавлення, високу фахову культуру, сучасні продуктивні підходи й методи, такі лектори задають бажаний рівень мислення аудиторії, відкривають перед майбутніми фахівцями нові інтелектуальні горизонти. Тому респонденти вважають, що питома вага таких курсів уже в навчальному плані бакалаврату (не кажучи про магістерські програми) має дедалі зростати.

Студенти й випускники НаУКМА цінують не тільки людей, котрі стають за кафедри їхнього університету; вони знають ціну й тих, хто заповнює університетські аудиторії, вони свідомі того, що провідних фахівців в академії тримає чи не насамперед атмосфера духовного пошуку, уможливлена рівнем інтелектуального очікування студентів, інтенсивністю їхнього фахового становлення, зрештою, їхньою здивленістю в день завтрашній.

Після всього зазначеного читача вже не здивує та обставина, що прогнози, пропозиції, побажання студентів і випускників стосуються вузлових питань підготовки філософів у НаУКМА: це і загальна структура спеціальної філософської освіти, зокрема співвідношення теоретико-філософської та історико-філософської її складових, і ґрунтовність загальногуманітарної підготовки філософів, і організація академічних занять, і наступність бакалаврської та магістерської підготовки, і система дослідницької діяльності студентів, і інформаційне забезпечення навчальної й дослідницької роботи, і оптимізація форм позааудиторного співробітництва викладачів і студентів, і чимало інших питань.

Чи не головним смисловим осердям міркувань респондентів стало осучаснення змісту фахової філософської освіти. Найчастіше в їхніх пропозиціях і прогнозах фігурує розширення викладання курсів, присвячених філософії ХХ ст. Наголошена потреба в сер-

йозному академічному аналізі постмодерних віянь у нинішній філософській думці з усіма їхніми здобутками й «накладними витратами». Щодо перших – у них наші молоді колеги хотіли б вірити, щодо других – їх демонстрацію хотіли б бачити максимально доказовою.

Зрозуміло, студенти цікавляться передусім парадигмальними змінами в сучасному філософському мисленні, вже утвердженими в нинішній західній філософській культурі. Проте вони розуміють, що вирішення проблеми не може замкнутися тільки на змістовому і обсяговому розширенні курсу сучасної зарубіжної філософії чи нарощенні навчальних дисциплін, присвячених новітній філософській думці. Акцентувати в модернізації змісту філософської освіти належить насамперед суттєве оновлення інтерпретативного інструментарію, самої призьми бачення як історико-філософського процесу, так і тих філософських проблем, що актуалізуються нині.

До речі, з погляду респондентів, актуалізувати в аудиторії належить перш за все ті вічні філософські проблеми, які резонують з турботами і тривогами дня нинішнього, з очікуваннями й побоюваннями сьогоденних молодих людей. У такому резонуванні студенти бачать шанс наблизити до себе тут і тепер ті проблеми, що порушувалися мислителями XII, XV чи XIX ст. Іншими словами, студенти сподіваються на виразнішу та пліднішу оберненість теоретико-філософських курсів до проблематики їхнього покоління. Респонденти хотіли б, щоби в найближчому майбутньому відрив філософського мислення від повсякденного реального життя був усунутий. Нинішнім студентам не дуже імponує, так би мовити, дистильоване філософування, навмисне абстраговане теоретизування з амбітним вивищенням над життям. Одним (звісно, не єдиним) виходом з окресленої ситуації студенти вважають впровадження курсів, спрямованих на плекання широкого гуманітарного погляду на світ. Серед них вони називають аксіологію, філософію культури, філософію права, філософію мови, філософію науки, філософію релігії, політичну філософію, філософію економіки чи філософію господарства, соціологію, основи наукознавства тощо.

Адже часто мовчання студента на семінарі означає не стільки нездійсненість необхідних підготовчих штудій, як незаторкнутість молоді людини обговорюваною проблемою. Деякі респонденти констатували обмаль у навчальному плані таких курсів, які би своєю інтенцією мали формування у слухачів здатності самостійно осмислювати проблеми сучасності, застосовувати набуті знання до

прояснення конкретних проблем нинішнього політичного, соціального й культурного життя. Під цим кутом зору позитивно оцінено курс основ критичного мислення. Проте в першу чергу суттєво, щоби зазначеною інтенцією керувалися викладачі будь-яких курсів, що їх слухають студенти університету.

Тож випускники і студенти НаУКМА бачать у майбутньому розширення освітнього поля підготовки фахівців із філософії в університеті, зокрема, розвиток здатності студентів-філософів поділяти спільну інтелектуальну традицію, їх вміння аналізувати соціальну, економічну, політичну й культурну реальність, збагачення і поглиблення загальногуманітарної їх підготовки. Плекання справжнього гуманітарія багато хто з респондентів пропонує здійснювати при системному поєднанні таких головних освітніх модулів:

- історико-філософські та теоретико-філософські курси;
- курси з історії культури і культурології;
- історичні та історіографічні курси;
- історико-літературні та мовознавчі дисципліни;
- поглиблене вивчення іноземних мов, починаючи з обов'язкових для філософа англійської, німецької, класичних – грецької й латини і завершуючи опануванням мови за вибором – згідно із власними інтересами студента, передовсім науковими (японською, іспанською чи й санскритом); між іншим, респонденти хотіли би, щоби класичні мови викладалися з повнішим урахуванням фахових зацікавлень студентів-філософів;
- історія природознавства і методологія сучасних природничо-наукових досліджень; тут належить зауважити, що більшість респондентів, особливо випускники попередніх років, будучи свідками переорієнтації майже всього масиву сучасної філософської думки на гуманітарне знання і зауважуючи в цьому загрозу аберації філософського погляду на світ, пропонує запобігти такій однобічності, гуманітарному герметизмові зверненістю філософії і до природознавства, введенням до змісту філософської освіти таких курсів, як, наприклад, філософські проблеми сучасного природознавства, основи екології або й ключові проблеми сучасної біології/фізики/космології тощо; пропонуються спільні з природодослідниками обговорення методологічних проблем сучасного наукового пізнання чи й реалізація спільних дослідницьких проектів із кібернетиками та інше.

Такий збалансований підхід, системне бачення змісту сучасної фахової філософської освіти спостерігається нині у змінах, які кафедра внесла і вноситиме до навчальних планів та інших базових документів, що регулюють академічний процес в університеті. Ми переконуємося в тому, що за відповідної організації навчального процесу на підготовку різнобічно освіченого філософа працює не лише весь гуманітарний факультет. І – навзаєм – кафедра філософії повною мірою долучається до плекання фахівців інших профілів.

Певною мірою реалізується філософами НаУКМА ще одна пропозиція деяких респондентів: об'єднувати наведені вище модулі в культурно-епохальні блоки (наприклад, на першому курсі вивчати античну філософію в контексті греко-латинської історії та культури з одночасним вивченням чи удосконаленням знання класичних мов). Водночас випускники університету наголошували потребу шукати оптимальні шляхи й засоби забезпечення цілісного бачення майбутніми філософами філософської культури в її динаміці, зокрема спроможність простежувати модифікацію одних і тих самих філософських ідей у різних соціокультурних контекстах.

Великої ваги надають респонденти партнеризації стосунків між викладачем і студентом на всіх напрямках педагогічної комунікації. Йдеться і про оптимізацію загального настрою, атмосфери цих стосунків, і про пріоритетність особистісного характеру взаємин викладача і студента в аудиторії, що даватиме змогу останньому вступати у вільну полеміку з першим, коли для неї є підстави; і про розширення можливостей продовжити спілкування з викладачем після завершення його курсу – через тематичний гурток, філософський клуб чи, зрештою, співпрацю в реалізації спільних науково-дослідницьких проектів. Студенти свідомі того, що така співдія у дослідницькому пошукові корисна не тільки для них, а й для наставників; адже вони усвідомлюють свою здатність не тільки резонувати на нові, свіжі ідеї, а й генерувати їх.

Студентське прагнення далі демократизувати вищу школу, свої стосунки з наставниками поєднується з розумінням ними необхідності дисципліни навчальної праці та всієї академічної діяльності загалом. А відтак, окрім самоконтролю, йдеться про потребу вимогливості й постійного контролю з боку викладачів. Звідси й пропозиції респондентів запровадити письмові контрольні десятихвилинки на семінарах із фахових дисциплін; обов'язковий щодвотижневий просемінар-консультацію керівника наукової роботи, де б

студент не тільки розв'язував з наставником назрілі питання, а й демонстрував проміжні результати своєї роботи, точніше – звітував про них. Ідеться, зокрема, про усунення симуляції дослідницького пошуку при підготовці студентами курсових робіт. Цьому можна запобігти, на думку респондентів, якщо сприяти чіткішому усвідомленню студентами їхніх наукових зацікавлень, категорично не схвалювати суто компілятивні дії виконавців курсових робіт і постійно контролювати хід їх виконання упродовж всього відведеного на це терміну. Очікують респонденти урізноманітнення способів контролю, зокрема розширення його діалогічно-креативних форм.

Отже, хоча студентська громада надає беззастережну перевагу особистісному спілкуванню з викладачем як формі продуктивної навчальної комунікації в системі філософської освіти (адже філософія – мислення завжди авторське) і вважає це потужним каталізатором власного фахового й людського розвитку, вона не заперечує доцільності «формальних» моментів у взаєминах студента із викладачем. Такі моменти неминучі, наполягають респонденти, зокрема, у випадках, коли це спілкування стає зіткненням несумісних особистостей, чого, безумовно, не вдасться усунути і в майбутньому.

Випускники і студенти «Могилянки» усвідомлюють, що осучаснення змісту фахової освіти нездійсненне або ж малоуспішне без модернізації навчальних технологій. Щоправда, напрями їх осучаснення респонденти чітко не окреслюють, як і не з'ясовують, що саме в організації навчального процесу, формах і методиці проведення навчальних занять їх не задовольняє. І все ж багато хто саме в контексті цього сюжету готовий передусім підтримати, як вони це формулюють, пошуки нестандартних тем для семінарського обговорення. Ідеться, очевидно, про ті ситуації, коли керівник семінару зумисне проблематизує його тематику, спонукаючи учасників до дискусії і запобігаючи переважанню на семінарських заняттях відтворюючого мислення, простого переповідання прочитаного.

Оновлення навчальних технологій респонденти пов'язують із творчою поведінкою філософа-викладача і з налаштованістю аудиторії на співтворчість. Звісно, не обійтися без обізнаності першого із сучасним методичним інструментарієм, без певної його дидактичної вправності. Проте найбільше цінують студенти і випускники «Могилянки» те, що винаходить викладач тут і тепер, саме для цієї навчальної ситуації, для цих своїх партнерів з академічного спілкування. Із вдячністю називають вони прізвища тих своїх про-

фесорів і викладачів, котрі захоплювалися і захоплювали такими винаходами.

Фахівці з методики вищої освіти наполягають нині на зміні кількісного співвідношення лекцій і семінарів у вищій школі на користь останніх. Досвід, набутий студентами і випускниками НаУКМА у процесі навчання в університеті, переконав їх в умовності границь між цими формами академічних занять. Респонденти сподіваються: у майбутньому лекційна форма спілкування з аудиторією буде ще більше діалогізуватися, а семінарський простір рівною мірою належатиме як студентам, так і викладачеві. До того ж дехто закликає викладачів прискіпливіше ставитися до змісту і способу студентських висловлювань, заохочувати не тільки креативне мислення, а й теоретично коректну артикуляцію думки.

Деякі випускники без особливого задоволення згадують «ліричні» відступи в університетських лекціях і хочуть сподіватися, що лекції для студентів наступних поколінь завжди починатимуться з чітко сформульованого плану, а їх зміст структуруватиметься відповідно до цього плану. Інформаційну складову лекцій студенти оцінюють перш за все під тим кутом зору, наскільки у змісті лекції представлені речі, які або недоступні для слухачів через інші канали інформування, або мають для аудиторії принципову новизну.

Підсумовуючи цю частину міркувань, можна констатувати: наголос на сучасності й осучаснюванні ставить більшість співрозмовників. Що ж, «довлеет дневи злоба его...» Але найрозсудливіші не забувають, що у вік Гегеля, у вік Ніцше, у вік Дельоза найсучаснішим мислителем залишався й залишається Платон. Відтак найпродуктивнішою школою філософського мислення – як би не третирували філософську традицію – завжди була й буде класична спадщина. Хоча вона ніколи при тому не була альтернативою філософії сучасній. Тож викладач – безперечно, син свого часу – визначає найближчий собі класичний канон, щоби передати його крізь призму визначальних смислових акцентів сучасності.

Головний спосіб такої «передачі» – робота з класичними текстами, їх тлумачення. Мусимо зазначити, що цей сюжет не залишив байдужим по суті жодного респондента. Адже опрацювання будь-яких фахових курсів – історико-філософських чи теоретико-філософських – і в майбутньому полягатиме насамперед у студіюванні джерельних текстів. А сьогодні, на думку студентів, вони

чимало втрачають через поширену практику роботи з текстами. Готуючись до семінарського заняття, студенти опрацьовують визначений фрагмент твору і відтак до нього здебільшого не повертаються. Після такого ознайомлення твір не живе у свідомості. Ймовірнішим робило би бажане «оживання» таке окреслення проблемних полів і добір літератури, завдяки яким одні і ті самі праці, зокрема трактати класиків філософії, з'являлись би в полі зору студента в різних своїх фрагментах або у різних проблемних контекстах, щоби організація навчального процесу спонукала студента до неодноразового занурення в одну і ту саму працю.

Дехто зі студентів відчуває нестачу занять, безпосередньо присвячених текстуальному аналізу класичних праць. Є зацікавлення в тому, щоби такий аналіз стосувався автентичних, не перекладених текстів, особливо якщо вони англійськомовні або й латиномовні. Таку роботу можна збагатити й порівнянням оригіналів класичних праць з наявними перекладами; тут варто зважати на те, що в певному сенсі переклад є процедурою герменевтичною, а не лише трансляційною.

Звісно, в цьому випадку якраз ідеться про особливо значущі, «хрестоматійні» фрагменти текстів. Загалом, респонденти (зокрема, студенти, але не тільки вони) наголошують на потребі зваженого й обґрунтованого добору текстів для аудиторного опрацювання; на такому ж раціональному підході до визначення обсягу домашніх «текстових» завдань для студентів різних років навчання. Адже нерідко цей обсяг не корелює не тільки з реальним бюджетом часу студента, а і з, так би мовити, набором компетенцій, передбачених моделлю фахового філософа з вищою освітою.

Іноді труднощі у роботі з джерельними текстами мають суто технічний характер. Ідеться про відсутність певних праць у доступних для студентів книгозбірнях чи й в Інтернеті. Тож респонденти дуже сподіваються на те, що викладачі, котрі такі рідкісні тексти мають, знайдуть можливість запропонувати їх студентам, очевидно, в електронному форматі.

Більшість наполягає на удосконаленні попередньої підготовки студентів до роботи з філософськими текстами. Ідеться, зокрема, про те, щоби на початку бакалаврської освіти ввести, як кваліфікує його один із випускників НаУКМА, філологічний курс, вибудований з урахуванням досягнень сучасної герменевтики – «Пропедевтика роботи з текстом» (за аналогією з курсом «Аналіз художнього

тексту», що його слухають студенти-філологи)¹. Адже навіть одна з найпростіших операцій з текстом – його реферування – вимагає володіння певними методологічними засадами і відповідними техніками.

Інші такий же пропедевтичний захід бачать у спеціально організованому й послідовно здійснюваному опановуванні студентами традиційною і новітнього філософського тезаурусу. Дехто при тому нарікає, що не виробив у себе навички звертатися до фахових довідкових видань (хоча б до філософських енциклопедій і словників).

За окреслених умов робота із філософським текстом, на думку недавніх студентів, дедалі більше набуватиме креативного, продуктивнішого сенсу. Адже саме такій роботі належить бути головною школою мислення, зрозуміло, передовсім фахового, хоча й не тільки. А для цього, розуміють респонденти, не обійтися без мінімізації поки досить помітного репродуктивного моменту в роботі з текстами. Інакше опрацювання класичних текстів мало прислужиться формуванню у студентів навиків (та й готовності чи принаймні бажання) творити власні тексти, і не лише філософські.

У питанні щодо співвідношення теоретико-філософської та історико-філософської складових бакалаврської освіти більшість респондентів свідомі того, що вивчення історії філософії є оптимальним способом плекання філософа-фахівця. Разом із тим вони знають про домінування в сучасному фаховому середовищі тієї настанови, що сьогодні філософія може існувати тільки як історія філософії. Їм здається, що не без впливу такої настанови баланс названих складових у практиці академічної філософської освіти дещо порушено. Відновити його вони пропонують не так через збільшення кількості теоретико-філософських курсів (хоча й не знімають питання про їх нарощення), як через посилення теоретико-філософського змісту історико-філософських курсів.

Гармонізація теоретико-філософської та історико-філософської граней фахової освіти разом із урізноманітненням форм фахового спілкування філософів та нарощуванням його інтенсивності стане важелем піднесення культури фахового мислення. Цій же справі могло б слугувати, на думку респондентів, розширене в майбутньому вивчення логіки в університеті. Йдеться не тільки про відведен-

¹ Узавши до уваги ці слушні міркування студентів, з 2010/2011 навчального року кафедра запровадила вивчення філософами-першокурсниками дисципліни «Читання, письмо, інтерпретація: теорія та практика».

ня для логіки більше академічного часу, а й про впровадження до навчального плану бакалаврату, окрім класичної і неklasичної логік, низки спеціальних курсів логіки. У цьому, серед іншого, випускники НаУКМА схильні бачити можливе розширення спектра своїх спеціалізацій; вони сподіваються, що з фахом викладача логіки вони впевненіше почуватимуться на ринку професій.

Не полишили поза увагою респонденти питання про місце підручника, навчального посібника у філософській освіті та його оптимальний характер. Дехто зізнавався, що про підручник згадував лише тоді, коли поставала потреба повторити й узагальнити великий за обсягом навчальний матеріал, тобто перед заліками та іспитами. Але більшість співрозмовників до проблеми підручника поставилася серйозніше. Здебільшого вони вважають, що підручник з філософії може бути лише суто пропедевтичним, тобто розкривати філософський простір і заохочувати до входження в нього; відкривати такий горизонт запитування, в якому сам цей посібник далі стає вже непотрібним. Адже жанр підручника передбачає певну остаточність суджень, з якою гуманітарне знання загалом, а особливо філософія з її поліінтерпретативністю, не пов'язані. Підручник мав би оприятити те, що терміни, які в ньому використано, ініційовані ним мисленнєві ходи, становлять тільки поверхню, а не джерело завершеного знання. Тим самим він мав би спонукати читача-початківця відчувати недостатність самого цього посібника, а отже – звертатися до власне філософських текстів, які тільки й можуть створити надійне підґрунтя для формування власної позиції зацікавленої людини. Якщо він переконує в можливості й потрібності такої позиції щодо тієї чи тієї межової проблеми людського буття, заохочує осмислення таких проблем, то тоді це достоту підручник для вищої школи. Під таким кутом зору чимало студентів випускних курсів і випускників НаУКМА із вдячністю згадують книжку, з якої для багатьох починалося зближення з філософією, – посібник В. Нестеренка «Вступ до філософії. Онтологія людини». Окрім репрезентації найширшого діапазону філософських позицій, демонстрування неможливості надати остаточні відповіді і формулювати однозначні визначення, загалом плідного шліфування української філософської лексики, книжка приваблює легкою атмосферою, світлим, піднесеним настроєм. Погодьмось – досить несподіваний для підручника, але який же вагомий критерій! Проте й цьому посібникові прискіпаві «моги-

лянці» дорікають за певну патерналістичну налаштованість автора, за надуживання дидактикою.

Національний університет «Києво-Могилянська академія», маючи статус дослідницького, надає чимало уваги організації наукових досліджень співробітників і залученню до них студентів – передусім магістерських програм. Керівництво університету спрямовує зусилля колективу на тісніше поєднання навчального процесу з пошуково-дослідницькою діяльністю «могилянців». За цих обставин по-іншому звучать і вимоги до курсових і кваліфікаційних робіт студентів, до їх позааудиторної пошукової роботи, що перестає бути епізодичною, до науково-дослідницької практики бакалаврів і магістрантів, зрештою, до якості керівництва дослідницькою роботою студентів, викладачів-науковців.

Респонденти знають про ці нові (хоча й не цілком нові) акценти в організації академічного життя і схвально до них ставляться. Вони сподіваються на мінімізацію рутинних форм дослідницької роботи на кшталт підготовки рефератів на задані теми, не схильні переоцінювати участь студентів у спільних із викладачами щорічних наукових сесіях, прикро вражені недостатнім інформуванням студентів про конференції та інші наукові форуми, що відбуваються в різних філософських осередках столиці; невдоволені мізерним числом спільних з наставниками публікацій (невдоволені, зрозуміло, більше собою, ніж викладачами)¹.

Разом з тим, могилянців надихають проведення ініційованої вихованнями кафедри філософії та релігієзнавства щорічної загальноукраїнської студентсько-аспірантської наукової конференції «Філософія: нове покоління»² та вихід у світ її матеріалів³, регулярні випуски (з 1998 р.) фахового наукового збірника «Магістеріум»,

¹ Щоправда останнім часом позитивні зрушення спостерігаються й у цій сфері: у 2010 р. студентами-філософами НаУКМА здійснено 28 публікацій.

² 10–12 березня 2011 р. ця конференція відбулась уже вшосте.

³ Див.: Всеукраїнська студентсько-аспірантська філософсько-релігієзнавча конференція «Філософія: нове покоління»: 22–24 лютого 2006 р. Тези доповідей. – К.: НаУКМА, 2006. – 64 с.; Всеукраїнська студентсько-аспірантська міждисциплінарна конференція «Філософія: нове покоління»: 28–29 лютого 2008 р. Тези доповідей. – К.: НаУКМА, 2008. – 72 с.; Філософія: нове покоління: Збірник статей / Упор. Б. Шуба. – К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. – 135 с.; Філософія: нове покоління: Діалог. Комунікація. Дискурс. Тези четвертої студентсько-аспірантської міждисциплінарної конференції (НаУКМА, 26–28 лютого 2009 р.). – К.: Вид. проект Миколи Ковальчука, 2009. – 142 с.; Критика як філософська настанова: Тези п'ятої студентсько-аспірантської конференції. 25–27 лютого 2010 р. – К.: НаУКМА, 2010. – 54 с.

де вони можуть друкувати свої перші студії¹, відновлення започаткованої у 1990-ті рр. традиції Різдвяних студентських філософських диспутів², робота студентських філософських клубів і гуртків, до якої частина з них зацікавлено долучається.

Викладачі кафедри можуть на загал пишатися довірою до них студентської громади, хоча, як уже зазначалося, певні зайві «перегородки» подекуди зберігаються. І впадуть вони не від спеціальних руйнівних ударів, а від спільних конструктивних зусиль, передусім на ниві наукового пошуку. Тут зароджується енергія для подолання природного наукового консерватизму зрілих фахівців, спонуки до оновлення їхніх наукових зацікавлень (а цього можна природно сягнути через націленість на філософське осмислення проблем власного народу, котрий в умовах глобалізації все виразніше відчуває свою включеність у світовий цивілізаційний процес), до ширшого впровадження найновіших інтерпретаційних засобів і відповідного оновлення філософського тезаурусу.

Природно, що реалістично мислячі студенти і випускники НаУКМА чекають зазначених інновацій від молодого поповнення кафедри – від своїх учорашніх колег. А кафедра щороку приростає переважно за їх рахунок, і дехто з респондентів уже мав змогу оцінити фахові можливості «нового покоління». З його науковими зацікавленнями й амбіціями чимало студентів пов'язує оновлення і кафедральної тематики, і використовуваного у її розробці дослідницького інструментарію, а відтак і поглиблення рівня наукових досліджень та здійснення вагомішого внеску у справу розвитку і збагачення української філософської традиції, до формування якої історична «Могилянка» має прямий стосунок. За поєднання значного теоретичного потенціалу і позитивного досвіду старшого покоління викладачів та інтелектуальної сміливості й незашореності молодих кафедра філософії НаУКМА справді зможе стати одним із найпотужніших осередків філософської думки завтрашньої України. Її вихованці на це сподіваються.

Як і на те, що завтрашня студентська молодь, кооперуючи сміливість власної думки із вправністю мислення досвідчених професорів, не лише претендуватиме на партнерство, а творитиме/співтво-

¹ Див., зокрема: Магістеріум. – Вип. 39. Історико-філософські студії. – К.: НаУКМА, 2010.

² Згадаймо, зокрема, два останні: «Філософська освіта в сучасній Україні: проблеми і перспективи» (НаУКМА, 26 січня 2010 р.); «Людина у віртуальному світі: перспективи та ризики» (НаУКМА, 25 січня 2011 р.).

ритиме його живий дух. Ця нова тональність відтак більше проникатиме в усі сфери педагогічного спілкування, в якому питома вага індивідуальних форм співробітництва викладача і студента постійно зростає в університеті вже нині і ще інтенсивніше зростатиме завтра.

Та, повертаючись до наукової царини, належить констатувати, що академічні та галузеві інститути, в які сьогодні переважно змістилася наукова діяльність в Україні, не можуть оптимальним чином виконувати покладені на них функції саме тому, що креативний та й енергетичний потенціал молоді реалізується в них мізерними дозами, що знижує його генеруючо-інноваційний ефект. В університеті ж є змога органічно поєднати мудрість досвідчених дослідників з дерзанням молоді, її природним відчуттям пульсу доби, потреб часу. Таке поєднання, на думку респондентів, і реалізується сьогодні на кафедрах вищої школи. Вони, коли перестануть бути жорстко ієрархізованими структурами, а ставатимуть співтовариствами дослідників, у яких і професори, і молоді асистенти, і аспіранти, і студенти будуть партнерами у виконанні спільних наукових проектів, мають реальний шанс стати діяльними осередками наукового життя.

Мусимо ще раз наголосити: юні могилянці стурбовані не тільки тим, як складеться їхня власна фахова доля. Вони ведуть мову про потребу й можливість повернути університетам роль визначних не тільки освітніх і наукових, а й культурних центрів держави, турбуються перспективами розвитку української філософської традиції, прагнуть набуття нинішньою Києво-Могилянською академією статусу чільного осередку духовного життя українців.

Погляд в університетське майбутнє студентів і випускників НаУКМА – не прожекти чи утопійні візії, а радше проекти. Хочеться вірити, що саме декому з них випаде можливість упроваджувати в академічне життя *alma mater* ті пропозиції та сподівання, які висловлюються ними сьогодні.

ПІСЛЯМОВА

Сподіваючись, що висвітлені у цій книжці деякі сторінки історії вітчизняної філософської освіти і дражливі проблеми її сьогодення не залишили читачів принаймні байдужими, автори свідомо надали перевагу відкритішому за традиційні «висновки» жанру післямови, аби ще раз наголосити: здійснена розвідка радше порушує складну й багатоаспектну тему, аніж претендує на її вичерпне осягнення. Хоч як дивно, але для здійснення останнього сьогодні бракує багатьох передумов, найважливіші з яких – відсутність ґрунтовних фахових студій, що присвячені як цілій низці історичних сюжетів, важливих для реконструкції становлення й розвитку філософської освіти на українських теренах, так і неупередженому й конструктивному аналізу її сучасних реалій і перспектив у контексті світових освітніх практик у царині філософії.

Справді, чи досліджено історію львівського, харківського, одеського, ніжинського філософських осередків, яка нараховує вже по кілька (або майже кілька) століть? Чи представлено її бодай на рівні стислих нарисів, не кажучи вже про цілісні реконструкції, здійснені на підставі архівних студій і вивчення першоджерел? Чи осягнуто в її «персональному» вимірі? На відміну від київського філософського осередку, що перебуває у фокусі уваги дослідників академічної філософії два останніх десятиліття, інші історичні центри філософської освіти і культури України залишаються майже *terra incognita*.

Що ж стосується другого виміру проблеми – аналізу сучасного стану філософської освіти, то він і досі, хоч як прикро, перебуває на маргінесі уваги фахової спільноти. Хоча є що й осмислити й обговорити... Адже ж марно сподіватися на розбудову потужної філософської традиції, не маючи належної філософської освіти,

і марно пишатися «освітрянськими здобутками» у царині філософії лише на підставі зростання кількості філософських бакалавратів, дипломованих філософів, захищених дисертацій і підручників, «освячених» грифом МОНМС. Катастрофічна ситуація в освітній сфері, яку переживає Україна, не може не позначитися на рівні філософської освіти: як не буває вищої освіти без середньої, так не буває філософської фаху без розвинених гуманітарних навичок і здатності «видобування» й осягнення смислових сфер культури, тексту, мовлення. Мнемотехнічних здібностей і старанності, на жаль, тут недостатньо...

Гострих питань, пов'язаних із викладанням і вивченням філософії, на сьогодні накопичено чимало. Їх обговорення, звісно, передусім є справою самої філософської спільноти, яка повинна, зрештою, оцінити переваги «академічного догляду» над «державним наглядом» (хоча останній, на жаль, і досі присутній у житті українських вишів). Але це не лише вузькофахова, а й спільна справа всього громадянського суспільства, що потребує членів, спроможних мислити самостійно, творчо, критично. Утилітарні пріоритети в системі освіти, що не дбає про виховання «вищої культури особистості», про культивування людських розуму, почуттів і волі, котрі власне й становлять доглибну мету філософської освіти, мають наслідком моральне здичавіння й культурне зубожіння суспільства. Поміркуймо про це разом...

Наукове видання

ФІЛОСОФСЬКА ОСВІТА В УКРАЇНІ:
історія і сучасність

Редактор *Лариса Мечова*
Художнє оформлення *Дмитро Виговський*
Верстка *Марина Кулікова*
Коректор *Олена Пазюк*

Підписано і здано до друку 16.05.2011.
Формат 60×84 ¹/₁₆. Гарнітура «Warnock Pro».
Ум. друк. арк. 24,42. Наклад 300 прим.
Зам №-12 09

Надруковано у ТОВ «Аграр Медіа Груп»
04080, м. Київ, вул. Новокосянтинівська, 4А
Тел.: 044 361 53 06

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру
видавців ДК №3651 від 22.12.2009

Філософська освіта в Україні: історія і сучасність : Колек-
тивна монографія / за ред. М. А. Ткачук. – К. : ТОВ «Аграр
Медіа Груп», 2011. – 419 с.

ISBN 978-966-2424-85-0

Пропонована монографія є першою спробою систематичного аналізу процесу становлення і розвитку філософської освіти на українських теренах, висвітлення етапів її історії та актуальних проблем сьогодення. Адресована науковцям, викладачам, студентам гуманітарних напрямів і спеціальностей, а також всім, кого цікавить історія української філософії, освіти та культури.

ББК 87р

